

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI



**CLIMAS *EMPOWERING* Y *DISEMPOWERING*, NECESIDADES
PSICOLÓGICAS E INTENCIÓN DE PRÁCTICA DEPORTIVA FUTURA EN
JÓVENES DEPORTISTAS**

POR:

JOSÉ DE JESÚS RAMÍREZ MEJÍA

PRODUCTO INTEGRADOR

TESINA

**Como requisito para obtener el grado de
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE**

Nuevo León, enero 2020

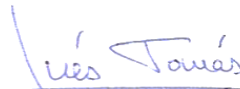
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI**

Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Psicología del Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva y la Facultad de Psicología, recomendamos que el Producto Integrador en modalidad de Tesina titulado “Climas *empowering* y *disempowering*, necesidades psicológicas e intención de práctica deportiva futura en jóvenes deportistas” realizado por el Lic. José de Jesús Ramírez Mejía sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestro en Psicología del Deporte.

COMITÉ DE TITULACIÓN



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Asesor Principal



Dra. Inés Tomás Marco
Universidad de Valencia, España.
Asesor Principal



Dr. Pedro Reynaga Estrada
Universidad de Guadalajara,
México
Co-asesor



Dra. Minerva Thalía Juno Vanegas Farfano
Universidad Autónoma de Nuevo León,
México
Co-asesor



Dra. Blanca R. Rangel Colmenero
Subdirección de Estudios de Posgrado e
Investigación de la FOD

Nuevo León, enero 2020

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se lo dedico a mis padres, por haberme llenado de amor, perseverancia, autodeterminación y tantas satisfacciones durante toda mi vida. Este logro es producto de lo que ustedes han forjado, y no se compara a todo lo que me han dado. Siempre serán mi mayor inspiración en mi vida. A mis hermanas, por acompañarme en esta travesía toda mi vida, por llenarla de tantas experiencias de hermandad únicas e inigualables y por haberme enseñado a ganarme las cosas y a trabajar arduamente en cualquier sitio donde me encuentre. Gracias por todo familia.

A mi mentora Dra. Jeanette Lopez Walle. Este trabajo también es suyo. Le agradezco bastante por estar pendiente de mi desempeño académico, de mis proyectos, de mi superación personal, de mi vida personal, estos dos años. Sobre todo gracias por alentarme constantemente a terminar firmemente este trabajo y posgrado, ayudarme a creer en mis capacidades y exclusivamente por proporcionar plena autonomía a mi desarrollo académico y profesional, sin ello no hubiese aprendido tantas cosas que ahora sé, ni me habría superado académicamente como lo he realizado al día de hoy. ¡Mil gracias!

A Mis mentores: Dr. Pedro Reynagra Estrada, Mtro. Josué Morales, por preocuparse por mi superación personal y mi crecimiento profesional durante todos estos años. Por haberme inspirado fuertemente a continuar con mis estudios. Gracias por todo el conocimiento que me han transmitido y por todas las experiencias positivas que me han regalado. Sin su apoyo esto no hubiese sido posible. Este logro es para ustedes y es el primero de muchos más. ¡Muchas gracias!

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y Red Temática Conducta Saludable con de Deporte de Calidad (REDDECA) por haberme permitido ser parte de su Institución, así como el facilitarme el apoyo económico para acompañar mis estudios y proyectos tanto a un nivel nacional como en el extranjero. Así mismo agradezco a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Facultad de Psicología (FAPSI) y la Facultad de Organización Deportiva (FOD) por darme esta oportunidad de cursar mis estudios de posgrado y proporcionarme las herramientas y material necesario para fortalecer mi desarrollo profesional.

Agradezco a Dirección de Deportes, en especial al Mtro. Luis Carlos, por haberme dado la oportunidad de nutrir y complementar mi profesionalismo al ser

partícipe de la preparación psicológica de atletas representativos de la UANL, al igual que al CODE Jalisco, al Instinto Team (Dr. Tomás Trujillo, Mrto. Hugo Zepeda, Mtra. Zulima Murguía) por abrirme las puertas y concederme apoyar en la preparación psicológica de los jóvenes deportistas de su Institución y guiarme en dicho proceso.

También agradezco a los dos Campus del Colegio San Roberto, quienes abrieron sus puertas para permitirnos realizar esta tesina con la posibilidad de aplicar cuestionarios a los atletas de sus equipos representativos.

Quiero agradecer y dedicar esta tesina a mis amigos compañeros de la maestría Alan, Gabriela, Diana y Yesica por todos los momentos y experiencias que vivimos, las cuales sin duda me han ayudado bastante a crecer dentro del ámbito académico. Gracias profesores por impartirme nuevos conocimientos y herramientas de autoaprendizaje. Gracias a todas las personas de FOD y FAPSI que también llenaron estos dos años de experiencias satisfactorias e inolvidables y que me ayudaron una o quizá más veces a resolver alguna problemática durante esta estancia académica (personal laboral, compañeros de otras generaciones...). Sin el apoyo de todos ustedes no me hubiese superado de esta manera y esta aventura no habría sido posible.

FICHA DESCRIPTIVA

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Organización Deportiva

Facultad de Psicología

Posgrado Conjunto FOD-FaPsi

Fecha de Graduación: Enero 2020

JOSÉ DE JESÚS RAMÍREZ MEJÍA

Título del Producto Integrador: Climas empowering y disempowering, necesidades psicológicas e intención de práctica deportiva futura en jóvenes deportistas.

Número de Páginas: 53

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

Resumen: Basado en el modelo de Duda et al. (2018) sobre la conceptualización jerárquica multidimensional de los contextos sociales creados por los entrenadores en sus equipos o grupos deportivos, este estudio multinivel examinó a un nivel individual y de equipo las interrelaciones entre las percepciones de climas empowering y disempowering creados por el entrenador, la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y las intenciones de práctica deportiva futura en 251 jóvenes deportistas mexicanos. El modelo de ecuaciones estructurales reveló asociaciones positivas entre las percepciones de climas empowering sobre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y de estas sobre las intenciones de continuar la práctica deportiva; así como, entre las percepciones de un clima disempowering sobre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y de estas sobre las intenciones de abandono. Se comprobó también la existencia de relaciones negativas entre las percepciones de clima empowering sobre la frustración de necesidades psicológicas y de estas sobre las intenciones de continuar, además de dos efectos indirectos de la percepción del clima empowering y disempowering sobre las intenciones de continuar, a través de la frustración de necesidades psicológicas básicas. Los hallazgos de este estudio confirmaron de manera general el modelo hipotetizado y sugieren a un nivel aplicativo la disminución o evitación de climas disempowering que facilitan el desarrollo de respuestas psicológicas desadaptativas en el deporte, así como la implementación de mayores climas empowering que actúen como catalizadores del bienestar psicológico en los equipos y como protectores de la aparición de frustraciones u otro tipo de malestares a nivel psicodeportivo.

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL _____



ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Marco teórico	7
El deporte en edades infantiles.....	7
Teoría de la autodeterminación y necesidades psicológicas básicas.....	8
Teoría de metas de logro.....	14
Modelo de climas empowering y disempowering en el deporte.....	16
Evidencia empírica. Antecedentes de las intenciones de práctica futura deportiva.....	19
Capítulo II. Metodología	22
Diseño.....	22
Muestra.....	22
Criterios de inclusión.....	22
Criterios de eliminación.....	22
Instrumentos.....	23
Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering.....	23
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.....	24
Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Autonomía (NAS).....	24
Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Competencia (IMI).....	24
Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Relación (NRS).....	25
Cuestionario de Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.....	25
Cuestionario de Intenciones Futuras de Práctica Deportiva (INT-PAPA).....	26
Procedimiento.....	26
Consideraciones éticas.....	27
Análisis estadístico.....	28
Capítulo III. Resultados	30
Estadísticos descriptivos.....	30
Justificación de agregación de las medidas.....	31
Modelo de Ecuaciones Estructurales Multinivel.....	32
Capítulo IV. Discusión	34
Capítulo V. Conclusiones	41
Referencias	42
Anexos	47
ANEXO 1. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS ATLETAS.....	47
ANEXO 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.....	51
ANEXO 3. RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO.....	52

Introducción

El fenómeno del deporte puede resultar una actividad muy gratificadora y llena de beneficios físicos y psicológicos para el ser humano. No obstante, al ser el individuo un ente de carácter multidimensional, también se encuentra expuesto a poner en riesgo su integridad psicológica en este tipo de contextos (Gimeno & Ezquerro, 2006). Es por ello que las características inherentes a cada deporte, así como el estilo de relaciones que se establezcan dentro del mismo, pueden tener una influencia considerable en el desarrollo personal del deportista, principalmente en el niño o adolescente ya que es en estas edades donde está forjando el desarrollo de sus funciones cognitivas, su identidad y personalidad, y quien se encuentra más sensible a las influencias de los contextos sociales cercanos o significativos (Duda & Treasure, 2014).

De lo anterior se deduce la importancia de generar contextos positivos y gratificantes para cuidar y salvaguardar el bienestar emocional de los jóvenes deportistas, evitando de esta manera consecuencias negativas sobre su desarrollo personal, o en el caso específico del deporte, el abandono de cualquier práctica deportiva a edades tempranas (Duda et al., 2018).

La actividad deportiva exige mucho esfuerzo y persistencia, por ello es frecuente el abandono en dicho contexto (Peñaloza et al., 2013). En algunos contextos juveniles mexicanos se encontró que los atletas que cumplen con otras actividades les resta energía y tiempo para asistir a los entrenamientos, aspecto que provoca que los jóvenes abandonen el deporte (García & Caracuel, 2007). Otro factor que ha demostrado tener una considerable asociación al abandono deportivo, es el burnout (Balaguer et al., 2011; Tutté & Garcés de los Fayos, 2010). Por ejemplo, específicamente en la revisión de estudios de Tutté & Garcés de los Fayos (2010) se identificó la aparición de algunos factores asociados a este síndrome en la población mexicana, como por ejemplo, la falta de apoyo familiar, falta de estrategias de afrontamiento y/o una autoconfianza negativa, lo cual tiende a obligar al atleta a abandonar temporal o definitivamente la actividad física.

El abandono deportivo o de la práctica de ejercicio conlleva un serio problema para la población ya que la inactividad física está asociada a una gran cantidad de problemas de salud, entre los cuales se pueden mencionar como algunos de los más importantes los problemas de obesidad y cardiovasculares (Márquez et al., 2006).

México ocupó el segundo lugar de obesidad y sobrepeso en las Américas en adultos entre los años 1995 a 2016 (OPS, 2019).

De acuerdo con Bull et al. (2004) los adolescentes de diferentes países en todos los continentes del mundo están presenciando un decremento de la actividad física, indicando niveles más altos de inactividad en las regiones de Europa del este y las Américas. Más del 80% de los adolescentes están realizando actividad física insuficiente e incrementando los riesgos de alguna enfermedad crónica. Bull et al. (2004) mencionan que la mayoría de los niños y adolescentes alrededor del mundo no están realizando una actividad óptima que sea suficiente para disminuir los problemas mundiales de obesidad. Estos datos nos señalan la urgencia de generar más programas que impliquen no solo la actividad física de calidad en este tipo de población, sino también el mantenimiento de la misma por periodos de tiempo más prolongados.

A lo largo de estos últimos 30 años se ha venido desarrollando un cuerpo extenso de investigación en la psicología del deporte el cual ha confirmado que el rendimiento, la motivación, el bienestar y la continuidad deportiva pueden ser influenciados por un rango de factores inherentes a las conductas de los entrenadores y sus relaciones con el deportista (Appleton & Duda, 2016).

Una gran cantidad de estudios han demostrado que el tipo de clima motivacional que genera un entrenador en su equipo puede ejercer una influencia sobre el bienestar de los atletas o en sus intenciones de continuar o abandonar la práctica deportiva (Appleton & Duda, 2016; Krommidas et al., 2016), siendo este efecto la mayoría de las veces mediado por factores como la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (Adie et al., 2012; Aguirre et al., 2016; Almagro et al., 2011; Álvarez et al., 2009; Álvarez et al., 2012; Balaguer et al., 2008; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2011; Castillo et al., 2012; Garza-Adame et al., 2017; González et al., 2016; Hancox et al., 2016; López-Walle et al., 2012; Mars et al., 2017; Murillo et al., 2018; Quested et al., 2013; Quested & Duda, 2011; Reinboth & Duda, 2006), o bien, por las regulaciones motivacionales del atleta (Almagro et al., 2011; Álvarez et al., 2009; Álvarez et al., 2012; Balaguer et al., 2008; Balaguer et al., 2011; Fenton et al., 2014; Fenton et al., 2016; López-Walle et al., 2011; Murillo et al., 2018).

Es decir, como plantea Duda et al. (2018) en su modelo jerárquico multidimensional: El tipo de clima ejercido por el entrenador en un equipo puede llevar

a que un joven deportista sienta satisfechas o frustradas sus necesidades psicológicas básicas, las cuales pueden predecir en menor o mayor medida que el atleta practique deporte por motivos más intrínsecos y autodeterminados, o bien, por motivos extrínsecos e introyectados, lo que podría a su vez generar consecuencias en los atletas tales como indicadores de bienestar, el óptimo funcionamiento y la continuidad de la práctica deportiva; o por lo contrario, indicadores de malestar, un funcionamiento comprometido/en riesgo y/o el abandono de la actividad deportiva.

Este nuevo modelo (Duda et al., 2018) nos permite categorizar las conductas de los entrenadores hacia sus atletas en dos tipos de climas: Clima empowering y disempowering. El clima empowering incluye tres dimensiones las cuales son el estilo de apoyo a la autonomía, el apoyo social y la implicación a la tarea; estos se encuentran relacionados positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas hacia el funcionamiento óptimo del atleta; mientras que, el clima disempowering, que incluye la dimensión del estilo controlador y la implicación en el ego, está asociado de manera positiva con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y hacia el mal funcionamiento o malestar del deportista. El realizar esta investigación nos permitirá analizar el comportamiento de este modelo teórico en el contexto mexicano, aportando así mismo información valiosa sobre las maneras o estrategias más eficientes con las que pueden contar los entrenadores en la construcción de escenarios gratificantes dentro de sus equipos, debido a que se busca encontrar asociaciones entre cada tipo de clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas y su consecuente en la intención futura de mantenerse en la práctica deportiva y por ende generar conductas saludables.

La mayoría de estudios han evaluado este modelo parcial o completamente a un nivel individual, el presente estudio genera una contribución novedosa al realizar un modelo estadístico multinivel, el cual nos permite observar las relaciones entre variables tanto a un nivel individual como a un nivel de equipo. De acuerdo con González et al. (2016) el análisis de los datos de este tipo de modelos a un nivel individual no toma en cuenta que los atletas se encuentran interrelacionados dentro de un equipo, y pueden dejar de lado el cómo la pertenencia a un equipo influye en los factores sociales y cognitivos. Cuando el objetivo es entender cómo un clima específico creado en un equipo y percibido y compartido por sus diferentes actores influye en sus necesidades y en otros resultados, se necesita un enfoque diferente (es

decir, enfoque multinivel). Este enfoque multinivel supone que, aunque las percepciones de los jugadores sobre el ambiente social creado en sus equipos se originan a nivel individual, se comparten entre los miembros del equipo porque todos están expuestos al mismo entrenador, objetivos, medio ambiente e influencias proximales. Esta exposición resulta en una experiencia de equipo relativamente homogénea, distinta a la de otros equipos (González et al., 2016). Nuestro estudio contempla a diferentes equipos que practican deporte con diferentes entrenadores, lo cual significa que nuestras variables de percepción de climas podría variar de un equipo a otro. En específico, pretendemos analizar si nuestras variables dependientes varían de un equipo a otro y si esto se asocia a las diferentes percepciones que tienen los equipos de los climas generados por sus entrenadores.

Por lo anterior, el **objetivo** de esta investigación fue conocer la interrelación entre la percepción de los climas empowering y disempowering generados por los entrenadores (nivel equipo) con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, con las intenciones de continuar y abandonar la práctica deportiva (nivel individual) en jóvenes deportistas; asimismo conocer el papel mediador que las necesidades psicológicas básicas ejercen en la relación de la percepción de los climas empowering y disempowering (nivel equipo) y las intenciones futuras de práctica deportiva (a nivel individual).

Para el lograr de dicho objetivo, nos propusimos sistematizar los siguientes objetivos específicos: OE1. Evaluar a un nivel descriptivo cada una de las variables de estudio: a) percepción del clima motivacional empowering y disempowering; b) satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas; y, c) intención de continuar y de abandonar la práctica deportiva; OE2. Analizar la interrelación de la percepción del clima motivacional empowering (nivel equipo) con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con las intenciones de continuar la participación deportiva (nivel individual); OE3. Analizar la asociación de la percepción del clima motivacional disempowering (nivel equipo) con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con las intenciones de abandonar la participación deportiva (nivel individual); OE4. Analizar la relación de los climas empowering (nivel equipo) con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con la intención de continuar (nivel individual); OE5. Analizar la relación de los climas disempowering (nivel equipo) con la satisfacción de las

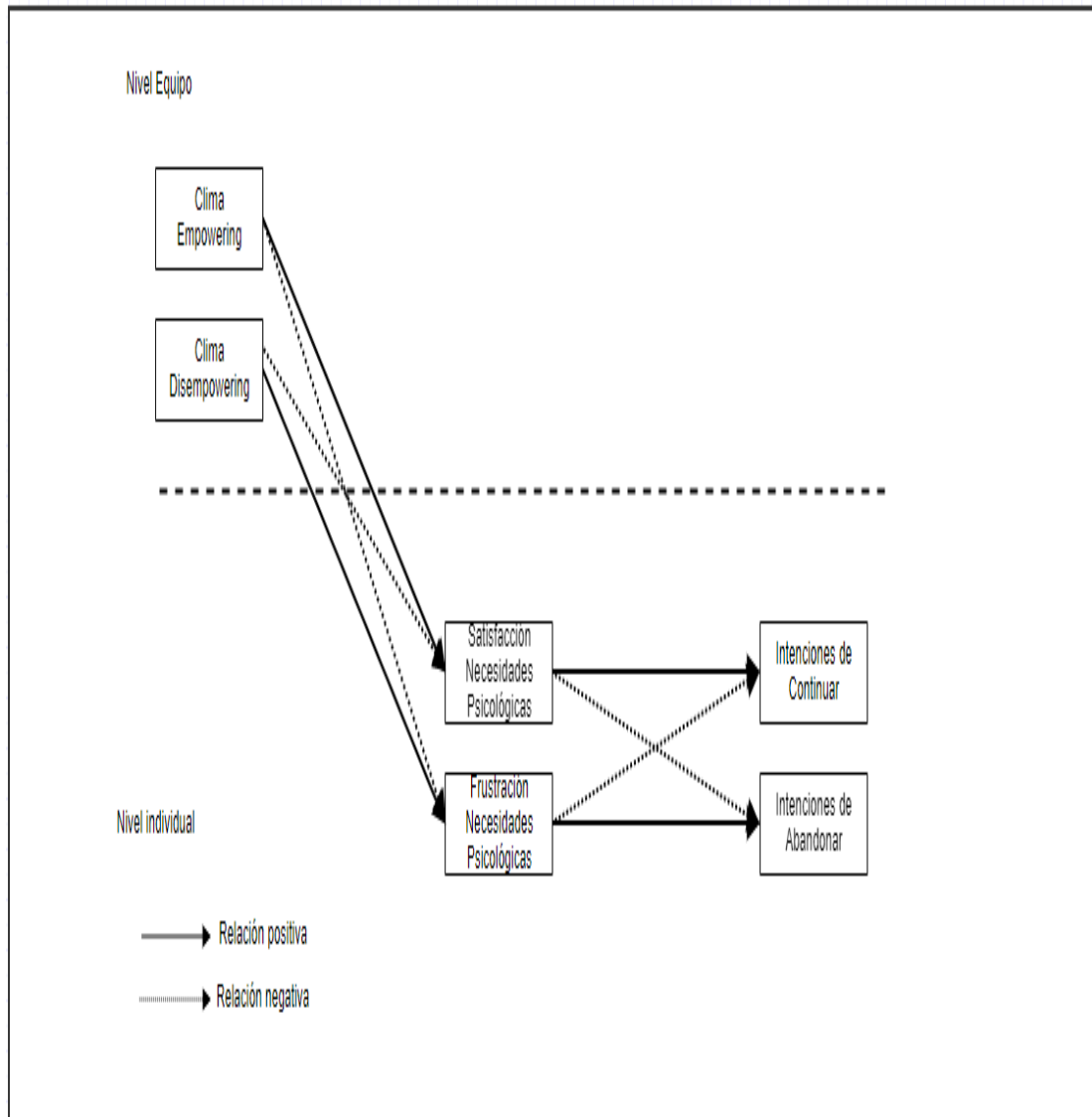
necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con la intención de abandonar (nivel individual); OE6. Determinar el papel mediador de las necesidades psicológicas básicas de la relación de los climas empowering y disempowering (nivel equipo) y las intenciones futuras de práctica deportiva (a nivel individual).

Para los objetivos específicos O2 a O6 se plantearon las siguiente **hipótesis:**

H1. La percepción del clima empowering (nivel equipo) se relacionará positivamente con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez se asociarán de manera positiva con las intenciones de continuar la práctica deportiva (nivel individual); H2. La percepción del clima disempowering (nivel equipo) se asociará positivamente con la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez se asociarán positivamente con las intenciones de abandonar la práctica deportiva (nivel individual); H3. La percepción del clima disempowering (nivel equipo) se relacionará negativamente con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez se relacionarán negativamente con las intenciones de abandonar la práctica deportiva (nivel individual); H4. La percepción del clima empowering (nivel equipo) se relacionará negativamente con la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez se relacionarán de manera negativa con las intenciones de continuar la práctica deportiva (nivel individual); H5. Se encontrará algún efecto indirecto entre los climas empowering y disempowering (nivel equipo) sobre las intenciones de práctica deportiva futura, a través de las necesidades psicológicas básicas (a nivel individual).

Figura 1.

Modelo estructural hipotetizado para la predicción de las intenciones de abandono y continuidad de la práctica deportiva.



Capítulo I. Marco teórico.

El deporte en edades infantiles.

El estudio del proceso de iniciación deportiva corresponde a un periodo comprendido entre los seis o siete y catorce o quince años aproximadamente, si bien, se pueden dar modificaciones dependiendo del desarrollo individual de la experiencia previa que haya tenido cada practicante. Es innegable que dentro de estas edades existen periodos más sensibles que otros para el aprendizaje deportivo (González et al., 2009). En esta etapa, el infante atraviesa por uno de los dos estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget (1970): el estadio de las operaciones concretas y operaciones formales. Se trata de dos etapas donde el niño ya ha consolidado alguna maduración de sus estructuras cerebrales; y procesos como el lenguaje, la comunicación verbal y no verbal, el control de esfínteres, la utilización del pensamiento en la resolución de problemas complejos e incluso algunos de carácter abstracto, ya se encuentran afianzados.

Hablando de la psicomotricidad del niño, es común encontrar en estas edades el dominio total del cuerpo, el enfrentamiento de moverse mentalmente en el reducido espacio del plano y traducir la ubicación espacial al espacio gráfico (Llorca et al., 2002). El niño conoce los instrumentos básicos de su cultura, las herramientas, el significado de los sistemas de comunicación y los rituales de relación; así mismo, maneja todos los elementos básicos del lenguaje, enriqueciéndose con el uso de adverbios y preposiciones y del uso paraverbal del lenguaje. Conoce todas las partes de su cuerpo, colocación y funciones así como los estados anímicos y emocionales, aunque todavía le cueste contestar a la pregunta ¿Qué te ocurre? Es capaz de resolver disyuntivas que afecten al campo biológico, aunque todavía le cuesta cuando la disyuntiva implica aspectos afectivos y emocionales (Llorca et al., 2002).

Gimeno et al. (2003) concibe a la práctica deportiva en edades tempranas como uno de los elementos clave del proceso educativo de niños y jóvenes; estableciendo que dentro de este contexto se puede plantear la consecución de objetivos tales como: el desarrollo de las cualidades físicas básicas; el aprendizaje de los patrones motores básicos, la coordinación y el dominio del propio cuerpo; el desarrollo de cualidades psicológicas básicas como la superación de uno mismo, la socialización, el trabajo en equipo y en grupo; el aprendizaje de actitudes y habilidades psicológicas específicas como saber ganar y saber perder, «jugar limpio», saber controlarse en momentos de

dificultad, ocupar activamente el tiempo libre; el desarrollo de hábitos de práctica deportiva para el futuro; la educación para la salud; la diversión.

Por su parte, Eime et al. (2013) realizaron una revisión sistemática de los beneficios psicosociales que obtienen los niños y adolescentes de realizar la práctica deportiva, en la cual encontraron algunos como los siguientes: reducción de riesgo de aislamiento social; hacer nuevos amigos; habilidades sociales; mostrar respeto por los maestros o entrenadores; afectos positivos hacia otros; cooperación; respeto hacia las reglas; trabajo en equipo; autoconcepto social; reducción de la ansiedad social; deportividad.

No obstante, Gimeno (2003) afirma que la consecución de este tipo de objetivos ha de darse exclusivamente cuando los niños y adolescentes se mantienen en una continuidad en la práctica deportiva con una frecuencia y calidad adecuadas. Siendo los padres un elemento primordial de influencia sobre las actitudes de sus hijos hacia el hábito de la práctica deportiva, así como la continuidad de la misma, fungiendo como modelos o moduladores de dichas actitudes y conductas a través de interacciones con carácter de refuerzo o castigo. Así mismo, Duda et al. (2018) enfatiza la importancia que ejerce el clima motivacional que genera un entrenador sobre las respuestas cognitivas, conductuales y emocionales de los niños y jóvenes, y cómo dichos escenarios creados pueden propiciar resultados tanto positivos como negativos, siendo el malestar (en muchas de sus ramificaciones) y el abandono de la actividad física, unas de las posibles consecuencias negativas en estos contextos. Por lo anterior, podemos afirmar que el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes parece verse favorecido por la participación en el deporte, siempre y cuando esta cumpla con una serie de características que fomenten las relaciones positivas y placenteras entre las personas involucradas, en donde el papel del entrenador se vuelve un componente crucial como agente propicio de ese tipo de escenarios.

Teoría de la autodeterminación y necesidades psicológicas básicas.

La teoría de la autodeterminación (*Self-determination Theory*, SDT, Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2017) representa una macroteoría del estudio de la motivación humana y la personalidad. Quizá una de las propuestas más interesantes de la SDT es el análisis de cómo los factores sociales y culturales facilitan o quebrantan/socavan el sentido de voluntad e iniciativa de las personas, además de sus

indicadores de bienestar y su calidad en el desempeño/rendimiento. Se argumenta que las condiciones que respaldan la experiencia individual de autonomía, competencia y relación fomentan las formas de motivación y compromiso más volitivas y de mayor calidad para las actividades, lo que repercute en un mejor desempeño, persistencia y creatividad. Por lo que la SDT propone que el grado en el que cualquiera de estas tres necesidades psicológicas no sea apoyada o se frustre por un contexto social, tendrá un fuerte impacto perjudicial sobre el bienestar. La teoría de la autodeterminación define el concepto de necesidades como *nutrimentos esenciales para el crecimiento, integridad y bienestar* (Deci & Ryan, 2000).

En términos generales podemos entender las tres diferentes necesidades de la siguiente manera:

La necesidad de **autonomía** es la tendencia básica hacia el funcionamiento integrado, quizás la característica más fundamental de los seres vivos (Jacob, 1973). La autonomía, como característica humana, es una extensión de esta tendencia profundamente evolucionada en la vida animada, describiendo como tal las propensiones hacia la autorregulación de la acción y la coherencia en los objetivos conductuales del organismo (Decy & Ryan, 2000). A nivel fenomenológico, la autonomía humana se refleja en la experiencia de integridad, volición y vitalidad que acompaña a la acción autorregulada (Ryan, 1993). Esta regulación autónoma contrasta con la regulación basada en fuerzas coercitivas o seducciones convincentes que anulan importantes funciones, sensibilidades y procesos internos. Cuando la conciencia de un individuo es bloqueada o inhibida de esa manera, la persona es típicamente menos capaz de participar en la autorregulación efectiva de acción, que es una de las razones por las que la conciencia desempeña un papel clave en el proceso de desarrollo de una vida sana e integral. (Decy & Ryan, 2000).

La necesidad de **competencia** se refiere al sentimiento de eficacia en las continuas interacciones que uno tiene con el medio social y a la experimentación de oportunidades para ejercitar y expresar las capacidades de uno (White, 1959; citado en Castillo, 2018). Esta necesidad de competencia lleva a la gente a buscar retos que sean óptimos para sus capacidades y a intentar mantener e incrementar persistentemente esas habilidades y capacidades por medio de la actividad. La capacidad no es, por

tanto, una capacidad o habilidad lograda, sino más bien un sentimiento de confianza y eficacia en la acción (Castillo, 2018).

La necesidad de **relación** se refiere al sentimiento de estar conectado con otros, sentir afecto y recibir el cariño de esos otros, tener un sentido de pertenencia tanto con otros individuos como con la comunidad a la que uno pertenece (Baumeister & Leary, 1995; citados en Castillo, 2018). La relación refleja la tendencia integradora de la vida, la tendencia de estar integrado y ser aceptado por otros. Es decir, es la necesidad de sentir que uno mismo es parte de una relación con otros y no tiene que ver con el logro de un determinado resultado o con un status formal, por el contrario, tiene que ver con el sentido psicológico de estar con otros en segura relación o unidad (Castillo, 2018). Deci & Ryan (2000) sostienen la idea de que en el ser humano la necesidad de relacionarse tiene sus propias formas de expresión específicas de cada especie, formas que claramente están en continua elaboración sobre la evolución biológica y cultural, y que dicha necesidad en sí misma permanece relativamente constante a lo largo de estos cambios.

Esta noción de las necesidades psicológicas básicas puede ser considerada en términos orgánicos y funcionales. Asume una trayectoria humana fundamental hacia la vitalidad, la integración y la salud, y asume además que esta tendencia orgánica se actualizará en la medida en que se alcancen los nutrientes necesarios y apropiados, pero que dará lugar a la aparición de resultados psicológicos no óptimos en condiciones de amenaza o privación. En otras palabras, las necesidades humanas especifican las condiciones necesarias para la salud o el bienestar psicológico y, por lo tanto, se plantea la hipótesis de que su satisfacción está asociada con el funcionamiento más eficaz. Además, cada una de estas tres necesidades desempeña un papel necesario en el desarrollo óptimo de manera que ninguna pueda ser frustrada o descuidada sin consecuencias negativas significativas (Deci & Ryan, 2000).

De acuerdo a esta concepción, Deci & Ryan (2000) establecen la hipótesis de que diferentes procesos de regulación subyacentes a nuestras metas perseguidas están asociados de diferentes maneras con el óptimo funcionamiento y bienestar, y que los diferentes contenidos de nuestras metas también se asocian de forma diferente con la calidad del comportamiento y el bienestar. Esto es posible debido a que las diferencias tanto en nuestros procesos de regulación como en los contenidos de nuestras metas

que perseguimos están asociados con diferentes grados de satisfacción de las necesidades. Es decir, el contenido de las metas (el qué) y las razones por las cuales los individuos las persiguen (el porqué) pueden afectar el bienestar debido a que estos dos (el contenido y el proceso; el qué y el porqué) también están íntimamente asociados a la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. Los contextos sociales y las diferencias individuales que fomentan la satisfacción de las necesidades facilitan a su vez los procesos naturales del crecimiento humano incluyendo el comportamiento intrínsecamente motivado y la integración de las motivaciones extrínsecas, mientras que aquellos que impiden la autonomía, competencia y relación se asocian con una menor motivación, rendimiento y bienestar.

La teoría de la autodeterminación (SDT), por lo tanto, postula específicamente la importancia universal y transversal del desarrollo de la satisfacción de las necesidades para un funcionamiento óptimo, aun reconociendo que los valores y las prácticas culturales asociados con las necesidades varían enormemente (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Hagger & Chatzisarantis (2007) sostienen esta idea de universalidad de las necesidades psicológicas básicas esclareciendo incluso la controversia que puede resultar del establecimiento de la necesidad de autonomía (en términos culturales y de género), argumentando que ésta no debe confundirse con conceptos como independencia o singularidad, ya que la autonomía hace alusión a la autoaprobación de nuestras acciones o al sentido de la volición. De esta manera, una persona puede ser autónomamente dependiente, como cuando depende voluntariamente de otros, o puede ser autónomamente conformista, como cuando valora verdaderamente las prácticas de un grupo particular. De manera similar, como han demostrado los estudios, las personas pueden ser autónomas o controladas en la búsqueda de metas colectivistas o individualistas, y la autonomía relativa a las propias metas está estrechamente relacionada con el ajuste y la salud (Chirkov et al., 2003; Chirkov & Ryan, 2001; citados en Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Decy & Ryan (2000) hablan de una considerable variabilidad en los valores y metas que se mantienen en las diferentes culturas, lo que sugiere que algunas de las vías para satisfacer las necesidades básicas pueden variar ampliamente de una cultura a otra. Por ejemplo, en una cultura colectivista, las personas pueden adoptar las normas

del grupo, de modo que actuar de acuerdo con ellas puede llevarlas a experimentar relación y autonomía en la medida en que han interiorizado plenamente los valores colectivistas de su cultura. Por el contrario, en una cultura individualista, actuar de acuerdo con una norma del grupo puede ser experimentado como conformidad o cumplimiento y, por lo tanto, como una amenaza a la autonomía más que como una expresión de la misma, de modo que los comportamientos que se ajustan a las normas del grupo pueden tener un significado e impacto diferentes. Esto implica que, al investigar temas relacionados con las necesidades básicas en diferentes culturas, es necesario tomar una perspectiva dinámica para profundizar lo suficiente en los procesos psicológicos y encontrar vínculos entre las necesidades subyacentes y los comportamientos fenotípicos que varían en diferentes culturas, o que incluso, pueden aparecer en la superficie como contradictorios. Dentro de cada cultura aquellos valores que hayan sido completamente integrados, se espera que las personas los representen con los más altos grados de reflexión y volición, y es entonces cuando esperaríamos que dichos valores conduzcan a los resultados más positivos.

De acuerdo con Deci & Ryan (2000) las necesidades psicológicas básicas manifiestan ciertos mecanismos, reflejados en las conductas del individuo, que resultan peculiares y difieren en comparación con aquellos inherentes a las necesidades fisiológicas. En el caso de estas últimas, el único fin del comportamiento en sí es el satisfacer la necesidad, el individuo es considerado entonces un ente pasivo que busca satisfacer a toda costa dichas necesidades para su supervivencia o bienestar. Así mismo, cuando una de estas necesidades fisiológicas no es satisfecha, provoca un desequilibrio en el individuo, provocando que este busque constantemente y con mayor persistencia el cumplimiento de dicha satisfacción, cuanto más se ve privado el individuo la necesidad se vuelve más importante y consumidora, provocando una intensificación en los esfuerzos para satisfacerla.

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) considera al individuo como un ente autodirigido, el cual busca activamente la diversión y el disfrute en las distintas actividades de la vida, inclinado naturalmente a participar en actividades que le son de interés y a avanzar hacia la coherencia personal e interpersonal. El motor que mueve al ser humano es este tipo de mecanismo y no la propia satisfacción de las necesidades psicológicas. Desde luego, estas necesidades son esenciales e interactúan directamente con la actividad del individuo, provocando

una facilitación y mayor disfrute de la misma, o por lo contrario ocasionando una frecuente evitación con dichos escenarios; es decir, volviendo la actividad humana más positiva o negativa para el individuo. Además, en comparación a las necesidades fisiológicas, cuando un individuo no siente satisfecha una necesidad psicológica también tiende a realizar un mayor esfuerzo y búsqueda de satisfacción de la misma, pero cuando una persona ve frustrada alguna de estas necesidades tiende a realizar adaptaciones que disminuyan este intento directo de satisfacerlas. Por ejemplo, frustrar las necesidades psicológicas puede promover el desarrollo de defensas y sustitutos de necesidad que, con el tiempo, pueden llevar a frustrar aún más la satisfacción de la necesidad, como, por ejemplo, cuando una mujer se vuelve autocontrolada en sus conductas alimenticias con el telón de fondo de haber sido controlada por la consideración y las evaluaciones contingentes de otras personas importantes (Strauss & Ryan, 1987; citados en Decy & Ryan, 2000).

La SDT concibe a las necesidades psicológicas básicas desde una perspectiva innata más que desde una orientación de aprendizaje. Sin dicho concepto de necesidades innatas, todos los deseos son iguales en importancia funcional si son iguales en fuerza. Es decir, cada conjunto de comportamientos estrechamente relacionados tendría su propia necesidad (por ejemplo, los comportamientos de logro implicarían una necesidad de logro), y no habría base para predecir las cualidades del rendimiento o el grado de bienestar que se asociaría con diferentes de estas llamadas necesidades. El concepto de necesidades básicas, en contraste, implica que algunos deseos están vinculados o catalizados por nuestro diseño psicológico, por así decirlo, mientras que otros no lo están. Estos otros, que a menudo son derivados o compensatorios, pueden ser los subproductos de la necesidad de frustraciones pasadas y, como adaptaciones definitivas, pueden incluso formar la base de la necesidad de frustraciones futuras (Deci & Ryan, 2000).

El término “frustración” se define como la sensación que perciben las personas cuando sus necesidades psicológicas básicas son obstaculizadas por otras personas (Bartholomew et al., 2011). Cuando el individuo siente que hay algo o alguien que activamente está impidiendo la consecución de la satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia o relación en dicho contexto (Castillo, 2018).

Indicar que una necesidad no está satisfecha no equivale a decir que está frustrada. Las primeras se refieren a que por la causa que sea, el deportista no está satisfecho con una, dos o tres de las necesidades. Sin embargo decir que se siente frustrado significa que el deportista percibe que algo o alguien le impide satisfacerlas (Castillo, 2018).

Teoría de metas de logro.

La teoría de metas de logro (*Achievement Goal Theory*, AGT) fue desarrollada por Ames y Nicholls (1992;1989) para ofrecer un modelo descriptivo de la motivación y las metas de logro que las personas se plantean a sí mismas, definiendo al éxito de determinada actividad y meta con base a dos diferentes criterios. De acuerdo a esta teoría (Weinberg y Gould, 1995) existen tres factores que interactúan al momento de determinar la motivación de una persona: las metas de logro, la habilidad percibida y el comportamiento de logro. Con el fin de comprender la motivación de un individuo deberíamos comprender en primer lugar el significado que tienen el éxito y el fracaso para éste. Una buena forma de lograr esto es analizando las metas de logro de la persona (las orientaciones), así como los ambientes en los que participa y de los cuales puede recibir influencias (climas motivacionales).

Esta teoría distingue dos tipos de orientaciones de metas de logro: la orientación de meta en la tarea y la orientación de meta en el resultado (ego).

La orientación a la tarea alude a un principal interés por parte del sujeto en ejercer esfuerzo en la actividad, experimentar mejorías y obtener un dominio o maestría de la actividad, estos factores son en sí mismos la meta que busca la persona. La habilidad percibida aquí se basa en los propios resultados obtenidos anteriormente, y se busca una mejora y superación constante.

Por otro lado, la orientación al resultado o ego está sustentada por la búsqueda de la competencia, comparación y superación sobre los demás. La competencia percibida se basa en el ganar o perder contra los demás.

Weinberg & Gould (1995) afirman que la mayoría de las personas pueden poseer ambos tipos de orientaciones. Así mismo, el plantearse el éxito y metas más hacia algún tipo de orientación puede tener diferentes resultados sobre el bienestar psicológico.

Generalmente, una orientación a la meta puede proporcionar consecuencias más positivas para el sujeto ya que propicia una fuerte persistencia frente al fracaso y un rendimiento óptimo. Esta orientación podría proteger al sujeto de la decepción, la frustración y/o el bloqueo motivacional que implica cuando el propio rendimiento es superado por alguien más (aspecto que escapa del control total del sujeto). De esta manera al enfocarse en el rendimiento personal el sujeto puede mantenerse más motivado y persistente ante el fallo o fracaso. Además, una persona que está orientada en la tarea selecciona retos, oponentes y metas moderadamente difíciles y realistas, y como el rendimiento está basado en sus propios parámetros es más fácil que se sienta bien consigo misma y que demuestre una percepción de competencia alta en comparación con una persona orientada al resultado.

Con respecto a la orientación al resultado, ésta puede provocar una mayor dificultad para mantener una percepción de alta competencia en el sujeto. El individuo tiende a juzgar su competencia comparándose con lo demás, aspecto que como ya se mencionó está fuera de nuestro control. Por lo tanto, este tipo de orientación, sumado a una percepción de baja competencia o habilidad puede propiciar patrones de comportamientos de logro maladaptativos, como lo puede ser el reducir los esfuerzos o los intentos, o mostrar excusas (Duda, 1993; citado en Weinberg & Gould). Para asegurar el éxito o evitar este tipo de consecuencias el sujeto orientado al resultado tiende a buscar actividades en las que esté completamente seguro que va a obtener un resultado positivo o por el contrario plantearse metas donde todos sabrán que va a ser superado y nadie esperaría que pudiera realizar la actividad de manera exitosa.

La AGT también aborda un componente situacional. Dicho abordaje alude a las influencias ambientales que ejercen los otros significativos en el individuo, y los cuales pueden llevarle o condicionarle a que perciba el éxito y fracaso, así como la competencia, de determinada manera. Ames (1992) describió este fenómeno como la percepción individual de dichas estructuras situacionales de metas que se enfatizan en los contextos de logro, denominándolo climas motivacionales.

Este fenómeno nos indica que existen dentro de cada contexto de logro, en el caso del deporte en específico el contexto de entrenamiento y competencia, ciertos criterios y parámetros para concebir y valorar el éxito y fracaso, los cuales son transmitidos por las personas significativas, en forma de conjunto de señales implícitas

y/o explícitas, que son percibidas por la persona y que pueden propiciar respuestas diferenciadas.

Ames & Nicholls (1992; 1989) postularon la presencia de dos tipos de climas en los contextos de logro: el *clima de implicación en la tarea* y el *clima de implicación en el ego*.

El clima de implicación en la tarea se caracteriza por una serie de conductas de los entrenadores o las personas significativas que fomentan el reconocimiento y la evaluación de la competencia basándose en términos del propio progreso, la superación personal y contemplando el error como parte natural de un proceso de mejora. Se trata de un medio donde el principal énfasis se pone en la valoración del esfuerzo y la adquisición de la maestría deportiva, y la comparación del rendimiento está referenciada hacia los avances o consecución de metas del propio sujeto (Ames, 1992; Nicholls, 1989)

Por su lado, en un clima de implicación en el ego se enfatiza el reconocimiento público y la comparación social como principales referencias para los juicios de éxito o fracaso (Ames, 1992; Nicholls, 1989), y este puede ser transmitido por el entrenador cuando pone de manifiesto un énfasis constante en los resultados de las competencias (por encima del proceso completo de la actividad) y una baja tolerancia a los errores, promoviendo así una rivalidad dentro del grupo en donde el principal componente de la superación es ser mejor que los compañeros ya que el entrenador suele dar un trato diferente a sus deportistas, privilegiando a los que a su juicio son los mejores o dan mejores resultados y tiende a demostrar un liderazgo autoritario en el que generalmente no permite a los deportistas vincularse y/o implicarse en la toma de decisiones en competencias o entrenamientos (Duda, 2016).

Modelo de climas empowering y disempowering en el deporte.

Las dos teorías contemporáneas que han constituido el soporte de la elaboración del modelo de climas motivacionales empowering y disempowering desarrollado por Duda (2013) y Duda y sus colegas (Duda et al., 2018) son específicamente la teoría de las metas de logro (AGT, *Achievement Goal Theory*) y la teoría de la autodeterminación (SDT, *Self-Determination Theory*). A lo largo de la última década estos investigadores han ido avanzado en el conocimiento de las características que ha de tener un clima motivacional para promover el funcionamiento

óptimo o la alienación de los deportistas. En este modelo se propone que el clima motivacional que se crea en los contextos deportivos es jerárquico y multidimensional y que existen dimensiones que se engloban en el clima empowering (clima de implicación en la tarea, estilo de apoyo a la autonomía, apoyo social), que potencian el desarrollo positivo de los deportistas; mientras que hay otras, situadas a la base del clima disempowering (clima de implicación en el ego y estilo controlador) que lo dificultan.

Un clima motivacional puede ser más o menos empowering o disempowering (Duda, 2016), dependiendo de cuánto más predomine uno u otro en el contexto que genera el entrenador en su equipo a través de lo que dice o hace, y cada uno de estos parece propiciar diferentes respuestas psicológicas en el deportista. Como se puede observar en la Figura 2, un clima empowering se caracteriza por el fomento de la involucración a la tarea, el apoyo a la autonomía y el apoyo social. Por el contrario, un clima disempowering es aquel donde se produce una alta involucración al ego y un estilo controlador.

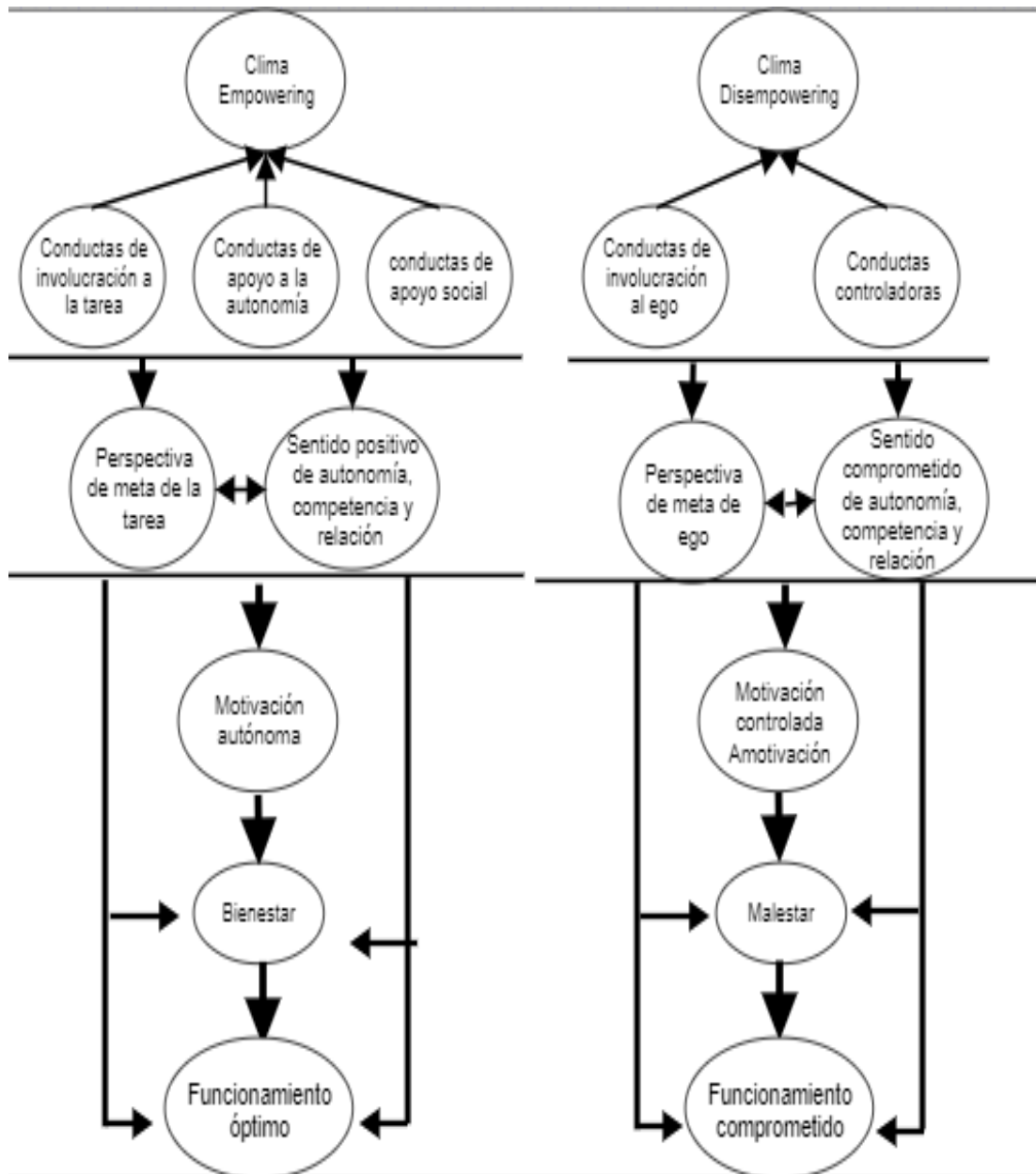
De acuerdo a este modelo, un clima empowering estará más asociado con un sentido de satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y relación. Así mismo, este ambiente tiende a propiciar la forma en la que un deportista evalúa su competencia, es decir, el deportista que percibe un clima empowering tenderá a utilizar un criterio orientado a la implicación en la tarea para determinar qué tan competente es en su actuación deportiva. Este tipo de clima también propicia la motivación intrínseca en el deportista. Como resultado, los jóvenes deportistas que perciben un clima empowering en su contexto deportivo, que muestran una satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, una fuerte orientación a la tarea en sus metas y que presentan una motivación más autodeterminada, es más probable que obtengan comportamientos o respuestas más adaptativas o funcionales y un bienestar psicológico en general.

Por el contrario, cuando se percibe que el clima generado por el entrenador es plenamente de tipo disempowering se propicia una frustración de las necesidades psicológicas básicas, criterios de comparación constante con los demás (ego) para evaluar la propia competencia percibida y motivos de práctica deportiva más controlados. Esto a su vez puede provocar respuestas desadaptativas en el atleta y

poner en riesgo tanto su óptimo funcionamiento psicológico como su permanencia en la práctica deportiva.

Figura 2.

Características de los climas motivacionales empowering y disempowering (Duda et al., 2018).



Evidencia empírica. Antecedentes de las intenciones de práctica futura deportiva.

En los últimos años ha emergido una amplia evidencia científica en la psicología del deporte sobre las conductas de los entrenadores y su relación con los atletas, es decir, los climas motivacionales generados y sus consecuencias sobre el bienestar psicológico y/o las intenciones de abandonar o continuar la práctica deportiva (Appleton & Duda, 2016)

García Calvo et al. (2010) analizaron los predictores de la persistencia y el abandono deportivo en futbolistas de elite adolescentes de España. Su análisis mostró que uno de los factores explicativos del abandono deportivo fueron los bajos niveles de satisfacción de la necesidad de relación y de autonomía; mientras que estas dos satisfacciones psicológicas básicas (relación y autonomía) fueron predictores significativos de la persistencia deportiva. Estos resultados fueron muy similares a los que encontraron en una nueva muestra de atletas españoles extremeños quienes participaban en diferentes deportes competitivos (García Calvo et al., 2011), donde identificaron que las necesidades psicológicas de competencia y relación resultaron ser predictores de la continuidad de la práctica deportiva.

Murillo et al. (2018) consideraron dos tipos de climas motivacionales opuestos generados por el entrenador, el estilo de apoyo a la autonomía vs. el estilo controlador. Encontrando que el estilo de apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y el compromiso deportivo se relacionaron positiva y significativamente, siguiendo la secuencia establecida en la TAD. En sentido contrario, el estilo controlador percibido por los jugadores se relacionaba positiva y significativamente con la frustración de las NPB y la desmotivación y negativamente con el compromiso deportivo.

Por otro lado, en un estudio con 580 jóvenes deportistas de España (Almagro et al., 2011) identificaron que el clima motivacional que implica a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activo. Mientras que el clima motivacional que implica al ego predecía la necesidades de autonomía y de competencia, aunque con un peso de regresión en ambos casos mucho menor que como lo hacía el clima tarea. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predijo positivamente la motivación intrínseca. Por su parte, la

motivación intrínseca predijo la intención de ser físicamente activo en el futuro. El clima motivacional no sólo predijo el compromiso deportivo a través de una relación mediada por las necesidades psicológicas y por la motivación intrínseca, sino que existió una relación positiva directa entre el clima tarea y el compromiso deportivo.

Álvarez et al. (2012) realizaron un estudio similar donde evaluaron un modelo de predicción de la vitalidad subjetiva y de las intenciones de continuar. Su análisis presentó al clima percibido de involucración a la tarea como un predictor positivo de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas, mientras que un clima percibido que involucraba al ego era un predictor negativo de la satisfacción de la necesidad de relación. Los resultados también apoyaron las vías positivas entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y la motivación intrínseca, mientras que la motivación intrínseca se relacionó positivamente con la vitalidad subjetiva y con la intención futura de práctica deportiva.

Por su parte, en el estudio de Hancox et al. (2016) se detectó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas medió la relación entre las percepciones del clima empowering y los cambios en el afecto positivo de los bailarines durante las clases, mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas medió la relación entre las percepciones del clima disempowering y los cambios en el afecto negativo de dichos atletas.

Por otro lado, se han realizado investigaciones donde se proponía evaluar el efecto de algún o algunos tipos de climas sobre el burnout, a través de otras variables de mediación. Por ejemplo, en los estudios de Mars et al. (2017) y Castillo et al. (2012), el tipo de clima de estilo controlador resultó predecir positivamente la frustración de las necesidades psicológicas básicas, las cuales a su vez actuaban como predictores positivos del burnout. Bartholomew et al. (2011) y González et al., (2016) encontraron resultados similares específicamente en relación al poder predictivo del tipo de clima de estilo controlador, el cual predijo positivamente la frustración de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez actuaron como predictores positivos del burnout, si bien en el estudio de González et al. (2016) esta última relación se obtuvo exclusivamente con la frustración de las necesidades de competencia y relación, no así la de autonomía, y los efectos de mediación solo emergieron a un nivel

individual de evaluación. Este último estudio utilizó un Modelo Multinivel de Ecuaciones Estructurales (MSEM), similar al que se expone en el presente trabajo.

Capítulo II. Metodología.

Diseño.

El presente es un estudio cuantitativo de corte transversal, no experimental y de tipo correlacional ya que se pretende estudiar la fuerza de la relación entre el clima motivacional (empowering o disempowering) y la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, y de éstas con las intenciones de práctica deportiva futura de jóvenes deportistas. Nuestro estudio pone a prueba un modelo de mediación multinivel en el que se incluyen variables a distintos niveles de análisis (nivel equipo vs nivel individual), considerando a los tipos de climas (nivel equipo) como las variables independientes, las necesidades psicológicas (nivel individual) como las variables mediadoras, y las intenciones futuras de práctica deportiva (nivel individual) como variables dependientes.

Muestra.

La muestra estuvo compuesta por 251 atletas (63% hombres y 37% mujeres) de entre 11 y 16 años ($M = 13.22$, $DT = 1.28$) estudiantes de sexto de primaria y secundaria de un colegio privado del estado de Nuevo León, quienes pertenecían a 19 equipos de diferentes deportes representativos de dicha escuela (basquetbol, futbol, atletismo, natación) y de clases de educación física.

Criterios de inclusión.

Fueron requisitos esenciales para participar en el estudio que los adolescentes tuvieran al menos 11 años de edad, tener como un máximo de edad entre 17 y 18 años, encontrarse en dicho momento participando activamente como miembros de algún equipo deportivo del colegio y que cada atleta tuviera un entrenador en su equipo al que pertenecía.

Criterios de eliminación.

Se excluyeron de la muestra tanto aquellos atletas que no terminaron de responder los cuestionarios completos como quienes contestaron en la gran mayoría de ítems la misma respuesta, por terminar rápido la encuesta. Así mismo, fueron eliminados del análisis estadístico cinco equipos debido a una falta de acuerdo intra-equipo en relación al clima disempowering percibido (ver apartado de resultados).

Instrumentos.

Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering.

Para evaluar los climas motivacionales se utilizó la versión contextualizada en México del *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire-Coach* (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016; Castillo et al., 2017). Este cuestionario fue diseñado para evaluar la percepción que los atletas tienen sobre el clima motivacional que genera el entrenador en el equipo, y está compuesto por dos dimensiones (empowering y disempowering) y 34 ítems en total (17 ítems por cada escala). El cuestionario presenta cinco factores en total, siendo tres factores pertenecientes a la escala del clima empowering y dos factores a la escala del clima disempowering. La dimensión del clima empowering se compone por los factores Apoyo a la Autonomía (5 ítems), Apoyo Social (3 ítems) e Implicación a la tarea (9 ítems), mientras que la dimensión del clima disempowering está compuesta por los factores Estilo Controlador (10 ítems) y Clima Ego (7 ítems).

Algunos ejemplos de los ítems de la dimensión del clima empowering son los siguientes: “mi entrenador anima a lo(a)s atletas a intentar nuevas habilidades”, “mi entrenador intenta asegurarse que los(las) atletas se sientan bien cuando dan su máximo” (*Clima Tarea*); “cuando mi entrenador pide a lo(a)s atletas que hagan algo, se esfuerza por explicarles el porqué es bueno hacerlo de esa manera”, “mi entrenador ofrece distintas opciones y posibilidades a los(las) atletas” (*Apoyo a la Autonomía*); “siempre contamos con el apoyo de nuestro entrenador, pase lo que pase”, “mi entrenador escucha abiertamente y sin juzgar los sentimientos de los(las) atletas” (*Apoyo Social*). Así mismo, estos son algunos de los ítems pertenecientes a la dimensión del clima disempowering: “mi entrenador grita a lo(a)s atletas cuando cometen errores”, “mi entrenador presta más atención a los(las) mejores atletas” (*Clima Ego*); “mi entrenador no le hace caso a lo(a)s atletas cuando le decepcionan o fallan”, “mi entrenador amenaza con castigar a los(las) atletas para mantenerlos(as) controlados(as) durante el entrenamiento” (*Estilo Controlador*). Las respuestas a este cuestionario están categorizadas en una escala de Likert que va de 1 a 5, donde 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

Este instrumento ha demostrado tener una validez factorial en el contexto deportivo (Appleton et al., 2016; Hancox et al., 2016), así como niveles de fiabilidad

satisfactorios, los cuales han oscilado entre .74 y .91 (Appleton y Duda, 2016; Appleton et al., 2016).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se han utilizado tres cuestionarios diferentes, cada uno para los diferentes tipos de necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación). Estos tres instrumentos han sido utilizados en anteriores estudios (Álvarez et al., 2012; Balaguer et al., 2012; López-Walle et al., 2012; Quested et al., 2013) para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en general, obteniendo el promedio de las puntuaciones en los tres instrumentos.

Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Autonomía (NAS).

Para evaluar la satisfacción de la necesidad de autonomía utilizamos la versión validada en español y en población mexicana de la Escala de Autonomía Percibida en el Deporte (*Perceived Autonomy in Sport Scale*; Reinboth y Duda, 2006; López Walle et al., 2012). Dicha escala está compuesta por 10 ítems los cuales tienen una escala de respuesta tipo Likert que oscila de 1 a 7, donde 1 significa *nada verdadero* y 7 significa *muy verdadero*. Algunos ejemplos de ítems de este cuestionario son: En mi deporte... “me siento libre de expresar mis ideas y opiniones”, “siento que en buena medida puedo ser yo mismo(a)”, “yo realmente me siento libre, sin condiciones cuando hago mi deporte”.

Esta escala ha sido utilizada de manera constante en el contexto deportivo y ha demostrado confirmar tanto una estructura unifactorial como índices satisfactorios de fiabilidad que van de .79 a .93 (Álvarez et al., 2012; Cantú-Berrueto et al., 2016; González et al., 2016; López-Walle et al., 2012).

Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Competencia (IMI).

Para medir la satisfacción de la necesidad de competencia se utilizó la versión en español contextualizada en México del *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan, y Tammem, 1989; López-Walle et al., 2012). El inventario consta de 5 ítems con su correspondiente escala de respuesta tipo Likert que va desde (1) *totalmente en desacuerdo* a (7) *totalmente de acuerdo*. Estos son algunos de los ítems de la escala: “creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte”, “estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte”.

Se ha confirmado la validez unifactorial así como índices satisfactorios de fiabilidad en esta escala, mostrando coeficientes alfa de Cronbach de .79 a .88 (Adie, Duda y Ntoumanis, 2012; Balaguer et al., 2008; Bartholomew et al., 2011; Cantú-Berrueto et al., 2016; González et al., 2016; López-Walle et al., 2012; Quested et al., 2013; Tristán et al., 2016).

Cuestionario de Satisfacción de la Necesidad de Relación (NRS).

Para evaluar la satisfacción de necesidad de relación se utilizó la versión en español adaptada en población mexicana de la escala *Perceived Relatedness Scale* (Richer & Vallerand, 1998; López-Walle et al., 2012). Dicha escala está compuesta por 5 ítems los cuales tienen una escala de respuesta tipo Likert que oscila en un rango de 1 “*totalmente en desacuerdo*” a 5 “*totalmente de acuerdo*”. Los ítems que la componen son: En este equipo me siento... 1 “apoyado(a)”, 2 “comprendido(a)”, 3 “escuchado(a)”, 4 “valorado(a)” y 5 “seguro(a).

La escala ha confirmado su estructura unifactorial en el contexto deportivo y ha obtenido una adecuada consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre .84 y .92 (Cantú-Berrueto et al., 2016; Castillo et al., 2012; Garza-Adame et al., 2017; González et al., 2016; López-Walle et al., 2012; Quested et al., 2013).

Cuestionario de Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Para medir esta variable se utilizó la versión en español y adaptada al contexto mexicano de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (Bartholomew et al., 2011; López-Walle et al., 2013). El instrumento contiene 12 ítems en su totalidad, con una escala de respuesta tipo Likert que oscila de 1 *fuertemente en desacuerdo* a 7 *fuertemente de acuerdo*. La escala se compone de tres factores: frustración de la necesidad de autonomía (4 ítems), frustración de la necesidad de competencia (4 ítems), y frustración de la necesidad de relación (4 ítems). Algunos de sus ítems son los siguientes: “siento que se me impide tomar decisiones respecto a mi forma de entrenar en mi deporte” (frustración de autonomía), “en ocasiones me dicen cosas que me hacen sentir incompetente en mi deporte” (frustración de competencia), “en mi deporte me siento rechazado(a) por los que me rodean” (frustración de relación).

Los resultados de análisis factoriales han confirmado tanto la estructura trifactorial (Bartholomew et al., 2011; López-Walle et al., 2013) como unifactorial,

además de una adecuada fiabilidad (Aguirre et al., 2016; Cantú Berrueto et al., 2016; Hancox et al., 2016; López-Walle et al., 2013; Tristán et al., 2016).

Cuestionario de Intenciones Futuras de Práctica Deportiva (INT-PAPA).

Esta variable fue evaluada a través de la versión española del cuestionario INT-PAPA (Quested et al., 2013). La escala está compuesta por 5 ítems y 2 factores, tres ítems pertenecen al factor intenciones de continuar la práctica deportiva y los dos restantes pertenecen al factor intenciones de abandonar la práctica deportiva. La escala de respuesta es de tipo Likert, y oscila de 1 a 5, donde 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*. Algunos de los ejemplos de ítems son: “estoy pensando en dejar mi equipo/grupo” (intención de abandono), “tengo previsto seguir en el equipo/grupo la próxima temporada/ciclo escolar” (intención de continuar). Estas preguntas se han venido adaptando del trabajo de Chatzisarantis, Biddle y Meek (1997; citados en Álvarez et al., 2012) siendo ya utilizadas en diferentes estudios para evaluar las intenciones futuras de práctica deportiva (Álvarez et al., 2012; Castillo, 2018; Quested et al., 2013).

Es importante mencionar que todos los instrumentos utilizados fueron revisados por un panel de expertos en psicología del deporte antes de su aplicación, modificando y adaptando así los ítems correspondientes al contexto de la población escolar.

Procedimiento.

El primer paso fue gestionar los acuerdos con las autoridades directivas del colegio particular. Una vez acordados todos los términos del proyecto, con sus firmas correspondientes, se procedió a obtener el consentimiento por parte de los entrenadores, quienes fungían como tutores responsables de sus atletas adolescentes.

Posteriormente se estableció una calendarización para acudir a realizar la aplicación de tests, la cual fue expuesta a la persona encargada de los entrenadores para que estos tuvieran conocimiento del día en que tenían que acudir con su equipo a las evaluaciones. La recogida de datos se prolongó aproximadamente durante dos semanas, con un promedio de cuatro horas diarias de estancia en el centro correspondiente durante la evaluación. Los aplicadores se turnaban para lograr dividir horas de trabajo y evitar el cansancio en la aplicación, ya que en ocasiones las aplicaciones se programaban en turno matutino y en otras ocasiones en el turno

vespertino. Se procuró que en el momento de la evaluación se contara con al menos dos psicólogos para resolver alguna inquietud por parte de los atletas.

La aplicación se realizó de manera grupal, regularmente acudían 1 o 2 equipos a la evaluación y cuando terminaban se pasaba a otro u otros grupos. Los equipos acudían al aula de evaluación minutos antes de iniciar su sesión de entrenamiento y contestaban una serie de instrumentos en una plataforma electrónica, en unas tablets disponibles en el colegio. Se procuró dar a cada grupo instrucciones claras y precisas antes de comenzar, así como auxiliar a cada atleta en el significado de alguna palabra o frase que se le complicara entender. La aplicación con cada grupo tenía una duración promedio de 25 minutos.

Una vez terminadas las aplicaciones, se exportaron los datos desde la plataforma electrónica de cuestionarios (SurveyMonkey) a un paquete estadístico (SPSS) donde se excluyeron aquellos participantes que no completaron los instrumentos o quienes contestaban la misma respuesta en casi toda la prueba. Posteriormente se realizó la depuración de datos correspondiente y se recurrió a realizar el análisis estadístico propuesto para el objetivo de nuestra investigación mediante el software estadístico Mplus.

Consideraciones éticas.

Es importante señalar que antes de iniciar el proyecto de investigación se recabaron todos los permisos necesarios, en los cuales se incluye la carta de consentimiento informado la cual en este caso fue firmada por los entrenadores de los adolescentes, quienes fungían como tutores responsables de los participantes ya que la recogida de datos era llevada a cabo en el centro educativo y dentro del horario escolar.

Durante la aplicación de los cuestionarios, se informó a los adolescentes que era libre de participar o no en la aplicación, así como de abandonar en cualquier momento que ellos consideraran pertinente. Así mismo, se salvaguardó la confidencialidad de los datos, no se tomaron los nombres de los adolescentes y se les aclaró que las únicas personas que podían acceder a sus respuestas eran los investigadores. Esto último también tenía el objetivo de propiciar respuestas a los cuestionarios con la mayor sinceridad posible, tratando de evitar así posibles sesgos por lo que se pudiera pensar de la evaluación que cada uno hacía de sus entrenadores.

Análisis estadístico.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para obtener todas las medidas descriptivas de las variables de estudio: clima empowering, clima disempowering, satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, intenciones de abandono e intenciones de continuidad de la práctica deportiva. Se emplearon estadísticos como la media, desviación típica y el rango. Continuando a un nivel descriptivo, se obtuvieron las correlaciones existentes entre todas las variables de estudio. Adicionalmente, se estimó la consistencia interna de cada una de las escalas (coeficiente alfa de Cronbach).

Para poner a prueba el modelo multinivel, fue necesario agregar a nivel de equipo las puntuaciones de las variables clima empowering y clima disempowering. Antes de llevar a cabo la agregación de las puntuaciones a nivel de equipo, se realizaron los análisis oportunos para justificar dicha agregación. Concretamente, se buscó evidencia a favor de la existencia de acuerdo dentro del equipo (*within-team agreement*) y discriminación entre los equipos (*between-team discrimination*) para las variables clima empowering y clima disempowering. El acuerdo intra-equipo se evaluó con el índice de desviación promedio (*Average Deviation Index*, ADI; Dunlap, Burke, y Smith-Crowe, 2003) y el índice de James (r_{wg} ; James et al., 1984). Respecto al ADI, siguiendo el criterio de Burke y Dunlap (2002), para una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta, se considerarían satisfactorios valores inferiores a .83. Respecto al r_{wg} , valores por encima de .70 indicarían acuerdo intra-equipo adecuado. Para evaluar la discriminación inter equipos, se realizaron ANOVAs entre los equipos para las variables clima empowering y clima disempowering.

Así mismo, se utilizó el coeficiente de correlación intra clase (ICC) para estimar la varianza total que fuese atribuible a la homogeneidad dentro del grupo en las variables mediadoras (satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas) y dependientes (intenciones de práctica futura). Los valores de ICC pueden interpretarse como una estimación de la proporción de varianza que puede ser atribuible a la homogeneidad dentro de los equipos. Valores de ICC por encima de .05 (LeBreton & Senter, 2008) o por encima de .10 (Murphy & Myers, 1999), son considerados como aceptables, ofreciendo una razonable justificación para realizar análisis multinivel..

Para poner a prueba el modelo de mediación hipotetizado se realizó un análisis multinivel de ecuaciones estructurales (*Multilevel Structural Equation Modeling*, MSEM) con Mplus, utilizando la máxima verosimilitud (Maximum Likelihood, ML) como método de estimación, considerando una distribución de los datos dentro de los criterios de normalidad, basándonos en las recomendaciones de algunos autores (Muthén & Kaplan, 1985; Bandalos & Finney, 2010), quienes recomiendan como aceptables las distribuciones con coeficientes de asimetría y curtosis en un rango de -2 a 2. En este estudio, se planteó la necesidad de realizar un análisis multinivel, asumiendo que para las variables clima empowering y disempowering se viola el supuesto de independencia (ya que todos los deportistas que pertenecen al mismo equipo comparten una percepción común del clima), y por lo tanto es necesario considerarlas como variables de nivel equipo. Todo esto justifica la necesidad de realizar un análisis multinivel (MSEM), en el cuál se pretende analizar las relaciones entre variables pertenientes a un nivel de equipo (clima empowering y clima disempowering) y variables de un nivel individual (satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas e intenciones de práctica deportiva futura). El MSEM permite identificar dos fuentes de variación en las variables de estudio: la varianza entre (*between*, la cual informa de la variabilidad *entre-equipos*) y la varianza intra (*within*; que representa la variabilidad dentro del equipo).

Finalmente, para evaluar la significancia de los efectos indirectos se utilizó el coeficiente de intervalos Monte Carlo con la utilidad de la web proporcionada por Selig & Preacher (2008). Este método (MC) ha sido recomendado como el único método viable para construir intervalos de confianza para efectos indirectos simples y complejos en los modelos multinivel (Preacher & Selig, 2012). El efecto indirecto se confirma cuando el intervalo de confianza Monte Carlo no incluye el valor cero.

Capítulo III. Resultados.

Estadísticos descriptivos.

Los estadísticos descriptivos, coeficientes de consistencia interna de las escalas (alfas de Cronbach) y las correlaciones entre las variables del estudio pueden observarse en la Tabla 1. En general, se obtuvieron altos niveles de clima empowering percibido ($M = 3.98$), satisfacción de necesidades psicológicas básicas ($M = 4.94$) e intenciones de continuar la práctica deportiva ($M = 4.10$), así como bajos niveles de clima disempowering percibido ($M = 2.51$), frustración de necesidades psicológicas básicas ($M = 2.71$) e intenciones de abandono de la práctica deportiva ($M = 1.66$).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos, consistencia interna y correlaciones entre las variables del estudio

Factor	Rango	M	DT	1	2	3	4	5	6
Nivel de equipo									
1. C Emp.	1-5	3.98	.85	(.95)					
2. C Dism.	1-5	2.51	.74	-.29**	(.86)				
Nivel individual									
3. SNB	1-7	4.94	1.01	.71**	-.24**	(.93)			
4. FNB	1-7	2.71	1.25	-.30**	.44**	-.42**	(.90)		
5. IC	1-5	4.10	.91	.54**	-.32**	.53**	-.36**	(.58)	
6. IA	1-5	1.66	.92	-.31	.37**	-.36**	.39	-.47**	(.81)

Nota. ** $p < .01$; C Emp. = clima empowering; C Dism. = clima disempowering; SNB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; FNB = frustración de las necesidades psicológicas básicas; IC = intenciones de continuar la práctica deportiva; IA = intenciones de abandonar la práctica deportiva. El valor entre paréntesis representa el coeficiente alfa de Cronbach de cada escala.

Las medidas de consistencia interna fueron satisfactorias casi para todas las escalas, oscilando entre .81 y .95, a excepción de la escala intención de continuar, para la que se obtuvo un alfa de .58, quedando en los límites de la categoría pobre, de acuerdo a los criterios de George y Mallery (2001; coeficiente alfa $>.90$ excelente, entre .80-.89 bueno, entre .70-.79 aceptable, entre .60-.69 cuestionable, entre .50-.59 pobre, y $<.50$ inaceptable). Así mismo, puede observarse que existen correlaciones positivas entre las variables clima empowering-satisfacción de necesidades

psicológicas básicas-intenciones de continuar y entre clima disempowering-frustración de necesidades psicológicas básicas-intenciones de abandono; así como una correlación negativa de las variables clima empowering, satisfacción de necesidades psicológicas básicas e intenciones de continuar, hacia el resto de las variables: clima disempowering, frustración de necesidades psicológicas básicas e intenciones de abandono. Todas las correlaciones mencionadas resultaron ser significativas ($p < .01$).

Justificación de agregación de las medidas.

Previo a poner a prueba el análisis de mediación multinivel, el primer paso fue obtener los índices de agregación de acuerdo intra-equipo para las variables de clima empowering y clima disempowering. Se obtuvo el índice de agregación promedio (Average Deviation Index, ADI) obteniendo un resultado promedio satisfactorio para la variable clima empowering (ADI = .68), pero no satisfactorio para la variable disempowering (ADI = .97). Por este motivo, se analizaron los valores de los ADIs de cada equipo, y se identificaron 5 equipos con valores por encima de 1, que fueron eliminados. Se comprobó que estos equipos presentaban puntuaciones que se encontraban generalmente a los extremos, generando así una falta de acuerdo dentro de cada grupo en relación a la percepción del clima disempowering que ejercía su entrenador en el equipo; es decir, en estos grupos una parte percibía que el entrenador generaba un mínimo clima disempowering y la otra parte percibía lo contrario, una alta predominancia de clima disempowering. Una vez eliminados estos equipos, el ADI para la escala clima empowering fue de .57 ($SD = .24$) y para el clima disempowering fue de .82 ($SD = .16$), por lo tanto, el acuerdo intra-equipo basado en un valor de corte de 0.83 o menos para una escala de tipo likert de 5 opciones, indicó percepciones compartidas de los estilos personales de los entrenadores entre los equipos. Adicionalmente se obtuvieron otros índices que resultaron satisfactorios, por ejemplo, el *índice rwg de James* para el clima empowering fue de .87 y para el clima disempowering .72, y el ANOVA indicó una adecuada discriminación entre equipos tanto para la escala empowering [$F(26,294) = 8.17, p < .01$] como para la escala disempowering [$F(26,294) = 3.23, p < .01$].

Modelo de Ecuaciones Estructurales Multinivel.

El coeficiente de correlación intraclase (CCI) indicó que el 21.4% de la varianza de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el 10.2% de la varianza de frustración de las necesidades psicológicas básicas, el 17% de la varianza de intenciones de continuar y el 9.3% de la varianza de intenciones de abandonar la práctica deportiva, era atribuible a la homogeneidad dentro del equipo. Estos resultados ofrecieron una justificación razonable para realizar los análisis multinivel, ya que para todas las variables el porcentaje de varianza atribuible a la homogeneidad intra-equipo fue mayor al 5% ($CCI > .05$).

El modelo de ecuaciones estructurales multinivel (MSEM) puesto a prueba presentó en general un ajuste aceptable ($\chi^2(6) = 12.79, p < .05$; RMSEA = .07; CFI = .97; TLI = .90; SRMR intra = .001; SRMR entre = .268).

El MSEM ofrece parámetros de solución no estandarizada; el resultado global de dicho modelo se presenta en la Figura 3. A nivel de equipo, se encontró una relación significativa y positiva entre la percepción del clima empowering y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($B = 1.02, p < .01$), y una relación negativa y significativa entre la percepción del clima empowering y la frustración de las necesidades psicológicas básicas ($B = -.43, p < .05$); por otra parte, el clima disempowering resultó tener una relación positiva y significativa con la frustración de las necesidades psicológicas básicas ($B = .53, p < .05$), aunque no presentó alguna relación significativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($B = .19, p = .16$). Continuando a nivel de equipo, la frustración de las necesidades psicológicas básicas mostró una relación negativa y significativa con la intención de continuar ($B = -.86, p < .01$) y una relación positiva y significativa con la intención de abandono de la práctica deportiva ($B = .55, p < .05$); sin embargo no se encontró una relación significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de continuar ($B = -.06, p = .42$), como tampoco con la intención de abandonar la práctica deportiva ($B = -.04, p = .44$).

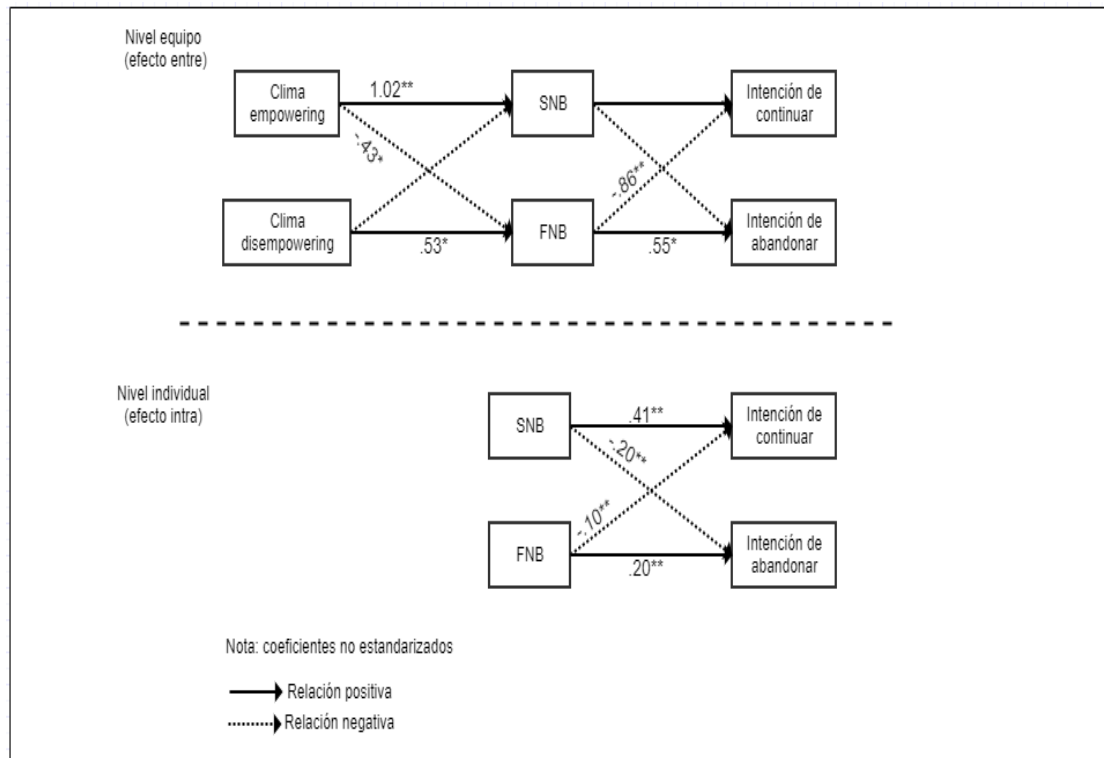
A nivel individual, se encontró una relación positiva y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de continuar ($B = .41, p < .01$), y una relación negativa y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de abandonar la práctica deportiva (B

= -.20, $p < .01$); mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas presentó una relación positiva y significativa con la intención de abandono ($B = .20$, $p < .01$) y negativa y significativa con la intención de continuar la práctica deportiva ($B = -.10$, $p < .01$).

Respecto al papel mediador de las necesidades psicológicas básicas en la relación entre los climas motivacionales y la intención de práctica deportiva, a nivel equipo se identificaron dos efectos indirectos (EI) estadísticamente significativos, ya que los valores estimados para sus correspondientes intervalos de confianza Monte Carlo (IC MC) estimados al 95%, no contenían el valor cero. Concretamente, se confirmó el papel mediador de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en la relación entre el clima empowering y la intención de continuar (EI = .38, 95% IC MC = .03, .98), y en la relación entre el clima disempowering y la intención de continuar la práctica deportiva (EI = -.46, 95% IC MC = -.88, -.04). Estos resultados confirman el papel mediador de la frustración de necesidades psicológicas básicas en la relación entre la percepción del clima empowering y disempowering con la intención de continuar practicando deporte.

Figura 3.

Relaciones “entre” e “intra” del modelo de mediación multinivel puesto a prueba.



Capítulo 4. Discusión.

Con base al modelo teórico de climas empowering y disempowering (Duda et al., 2018) el objetivo de este estudio fue conocer la interrelación entre la percepción de los climas empowering y disempowering generados por los entrenadores con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, con las intenciones de continuar y abandonar la práctica deportiva en jóvenes deportistas mexicanos.

Los hallazgos de este estudio proporcionaron un apoyo de manera general para el modelo hipotetizado de climas empowering. Nuestra primera hipótesis (H1) consideraba que las percepciones del clima empowering tendrían una relación positiva con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, y que éstas a su vez se relacionarían positivamente con las intenciones de continuar practicando deporte. En relación a la primera parte de este análisis, los resultados indican que aquellos equipos con valores más altos de clima empowering percibido mostraban más satisfechas sus necesidades psicológicas de autonomía, relación y competencia. Este mismo resultado se ha observado en estudios previos donde se evaluaba la relación del clima empowering con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Hancox et al., 2016; Castillo, 2018) o la relación entre estas mismas con algún componente del clima empowering, por ejemplo el clima de apoyo a la autonomía (Adie et al., 2012; Álvarez et al., 2009; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2011; Cantú-Berrueto et al., 2016; López-Walle et al., 2012; Murillo et al., 2018; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013) o el clima tarea (Almagro, et al., 2011; Álvarez et al., 2012). En efecto, estos resultados sugieren que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte juvenil puede estar asociada al fomento de climas que propicien el apoyo a la autonomía (enfaticando la libertad de expresión y el empoderamiento en la toma de decisiones de los atletas), el apoyo social dentro del grupo (fomentando el aprendizaje cooperativo y la búsqueda de relaciones sanas y positivas entre los miembros de los equipos) y la involucración en la tarea del rendimiento deportivo - priorizando el reconocimiento por el esfuerzo y la superación personal y/o la mejora continua- (Duda et al., 2018). De esta manera, si el entrenador fomenta que los compañeros se alienten o apoyen entre ellos mismos podría propiciar el trabajo en equipo y la unión grupal, a la vez que los mismos compañeros se sentirán con más autonomía para ayudar a los demás, lo cual puede facilitar tanto el sentido de

competencia como el sentido de pertenencia e identidad del atleta en el equipo (Almagro et al., 2011). Siguiendo con la segunda parte de nuestra primera hipótesis, los datos indicaron que aquellos sujetos que tenían más satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, tenían mayores intenciones de continuar con su práctica deportiva. Similares hallazgos se han encontrado en diferentes estudios donde la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas resultaba ser un predictor positivo no solo de la persistencia deportiva (García-Calvo et al., 2010; García-Calvo et al., 2011) sino también de algunas variables de bienestar asociadas con la participación deportiva, como la vitalidad (Balaguer et al., 2012; González et al., 2016) y los cambios en los afectos positivos (Bartholomew et al., 2011; Hancox et al., 2016). Se puede inferir que los jóvenes deportistas en el contexto mexicano tienen más deseos de continuar practicando deporte cuando sus necesidades de autonomía, competencia y relación se encuentran más satisfechas. De manera general, se confirmó nuestra primera hipótesis, estableciendo así un vínculo positivo entre un tipo de clima empowering, que propicia el apoyo social, a la autonomía y la involucración en la tarea, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los atletas, y de éstas a su vez con las intenciones de continuar la práctica deportiva. De cualquier manera, esta última relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la intención de continuar llegó a ser significativa a un nivel de análisis individual, no siendo así a un nivel de equipo.

Con respecto a nuestra segunda hipótesis (H2), se planteó que la percepción del clima disempowering presentaría una relación positiva con la frustración de necesidades psicológicas básicas y que éstas a su vez, se asociarían positivamente con las intenciones de abandono del deporte. El primer análisis confirmó que aquellos equipos que percibían mayores niveles de clima disempowering presentaban mayores niveles de frustración de sus necesidades psicológicas básicas, fenómeno que se encuentra muy respaldado tanto en la literatura (Duda, 2013; Duda & Appleton, 2016; Duda et al., 2018), como en diferentes estudios previos que identificaban como predictores de la frustración de necesidades psicológicas básicas a los climas disempowering (Castillo, 2018; Hancox et al., 2016) o a un componente de ellos, como lo es el estilo controlador (Aguirre et al., 2016; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2011; Cantú-Berrueto et al., 2016; Castillo et al., 2012; Mars et al., 2017; Murillo et al., 2018). Como plantea nuestro modelo hipotetizado (Duda et al., 2018), el que los

atletas perciban dentro de su equipo un fuerte grado de clima disempowering tiene implicaciones para sus sentimientos de competencia, autonomía y relación. Un clima con un alto grado de comportamientos de ego y de control excesivo por parte del entrenador puede propiciar que los jóvenes atletas vean frustradas su capacidad de actuar con mayor libertad o de creer que son los iniciadores de sus propias conductas, al tiempo que también puede llegar a obstaculizar su sentido de relación con los demás debido a los favoritismos o comparaciones constantes entre compañeros, creando también así una orientación de metas con mayor énfasis en el ego, comparando el propio resultado de manera excesiva con el de los demás y en muchas ocasiones viendo así frustrado el sentido de competencia (Duda et al., 2018). En lo que corresponde a la segunda parte de la hipótesis, se detectó tanto a un nivel individual como a un nivel de equipo, que aquellos sujetos y equipos que tenían más frustradas sus necesidades psicológicas básicas presentaban mayores intenciones de abandonar el deporte. La frustración de dichas necesidades ha estado relacionada en otros estudios con la intención de abandono del deporte (Castillo, 2018) y con variables asociadas al malestar de salud como el burnout (Balaguer et al., 2012; Bartholomew., 2011; Castillo et al., 2012; Mars et al., 2017) o los cambios en los afectos negativos (Bartholomew et al., 2011; Hancox et al., 2016; Mars et al., 2017). Deci & Ryan (2000) ya sostienen desde su teoría el poderoso impacto que tiene la frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el mal funcionamiento. Incluso, considerando que cada una de estas necesidades desempeña un papel necesario en el desarrollo óptimo, de manera que ninguna pueda ser frustrada o descuidada sin consecuencias negativas significativas (Decy & Ryan, 2000). No se encuentran muchos estudios que evalúen la relación directa de la frustración de necesidades psicológicas básicas sobre las intenciones de abandono deportivo, en nuestro caso nuestro hallazgo se encuentra en sintonía con el estudio de Castillo (2018) y más investigación es requerida para obtener mayor conocimiento y precisión sobre dicha relación.

Nuestra tercera hipótesis (H3) planteaba que la percepción de clima disempowering se asociaría negativamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y que éstas a su vez, se relacionarían negativamente con las intenciones de abandonar. De acuerdo a nuestros datos esta hipótesis no logró ser confirmada. En nuestro primer análisis, no encontramos alguna relación significativa entre el clima disempowering y la satisfacción de las necesidades psicológicas.

Similares resultados se han encontrado en algunos estudios previos, especialmente en la asociación directa entre el clima ego y la satisfacción de la autonomía y la competencia (Almagro et al., 2011; Álvarez et al., 2012; Reinboth & Duda., 2006) así como entre el estilo controlador con las tres satisfacciones evaluadas de manera general (Balaguer et al., 2012). Almagro et al. (2011) atribuyeron en su estudio dicho resultado a una probable costumbre de los deportistas a no conocer otra forma de entrenar más que una forma muy concreta, centrada en la obtención de resultados, lo que puede propiciar en los deportistas la percepción de que las tareas realizadas se ajustan a sus intereses. Así mismo, parece ser que en cuanto a la necesidad de competencia, los deportistas más hábiles del equipo pueden sentir satisfecha dicha necesidad superando a sus oponentes, o en ocasiones incluso siendo mejor que sus propios compañeros, por lo que una percepción de clima disempowering podría no tener una repercusión mayor en su sentido de competencia, el problema se presentaría con mayor frecuencia con aquellos que no son lo suficientemente buenos para ser los mejores (Almagro et al., 2011). Por lo tanto, en comparación con el clima disempowering, es importante destacar que en nuestro estudio la relación existente entre el clima empowering y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas adquiere un valor esencialmente más fuerte. De cualquier manera sugerimos posteriores análisis desde diferentes posturas metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas que nos permitan ahondar y obtener mayor información contundente entre la relación de los climas disempowering y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. En el segundo análisis tampoco existió alguna relación significativa de la satisfacción de las necesidades psicológicas con las intenciones de abandonar a un nivel de equipo, aunque sí se encontró una relación negativa a un nivel individual. Algunos autores han detectado a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como predictor negativo del abandono deportivo (García-Calvo et al., 2010) y del burnout (Balaguer et al., 2012; González et al., 2016; Quested & Duda, 2011); mientras que otros no han encontrado dicha relación entre la satisfacción de necesidades psicológicas y síntomas negativos como los cambios en el agotamiento físico y emocional (Quested & Duda, 2011) o los cambios en síntomas de malestar físicos (Reinboth & Duda, 2006). En línea con los planteamientos de estos autores, nuestro resultado puede sugerir que los constructos de las satisfacciones pueden ser más relevantes para comprender la presencia de un funcionamiento óptimo o bienestar que para la ausencia de bienestar, por ejemplo, aunque alguien pueda estar feliz debido a

varios tipos de experiencias satisfactorias, pueden existir otras dificultades o problemas en su vida (Reinboth & Duda, 2006), en nuestro caso específico, puede ser que hubiera algunas variables no evaluadas que pudieran asociarse a las intenciones de abandonar la práctica deportiva de en aquellos equipos que incluso mostraban una satisfacción de sus necesidades psicológicas.

Finalmente, nuestra cuarta hipótesis (H4) se confirmó al haber encontrado relaciones significativas de manera negativa entre el clima empowering y la frustración de las necesidades psicológicas básicas y de éstas con las intenciones de continuar. Aquellos equipos que percibían un clima en su grupo donde el entrenador se preocupaba por su superación personal y aprendizaje continuo, por premiar el esfuerzo, tomar en cuenta sus opiniones y hacerlos partícipes activos del aprendizaje y entrenamiento apoyando a su autonomía, así como por alentarles a trabajar en conjunto o apoyar a que se alienten unos a otros; presentaban menores niveles de frustración de sus necesidades psicológicas básicas. Tanto Aguirre et al. (2016) como Balaguer et al. (2012) ya habían obtenido hallazgos parecidos con el clima de apoyo a la autonomía. En este sentido, resulta interesante resaltar que si bien el clima disempowering no tuvo alguna relación significativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el clima empowering sí tuvo dicha relación tanto con la satisfacción como con la frustración de las mismas, lo cual podría indicarnos que el clima empowering puede ser una variable protectora y preventiva del malestar o de las frustraciones. Al respecto, Appleton & Duda (2016) comprobaron que los efectos debilitadores del clima disempowering en un equipo se compensaban a medida que la percepción de los atletas de un clima empowering era más fuerte, concluyendo así la importancia práctica de su estudio recomendando la generación de mayores climas empowering por parte de los entrenadores y buscando la evitación o disminución de climas disempowering. Con relación a la segunda parte del análisis, la relación entre frustración de las necesidades psicológicas básicas y las intenciones de continuar la práctica deportiva fue negativa y significativa tanto a nivel individual como nivel de equipo; es decir, tanto aquellos equipos como aquellos sujetos con altos niveles de frustración de sus necesidades de autonomía, competencia y relación, presentaban menores intenciones de continuar practicando deporte en su grupo o equipo, lo cual era un resultado esperado debido a los efectos debilitantes de la frustración de

necesidades psicológicas, la cual puede comprometer el compromiso deportivo y el óptimo funcionamiento (Duda et al., 2018).

Adicionalmente, detectamos dos efectos indirectos en nuestros análisis tanto del clima empowering como del clima disempowering sobre las intenciones de continuar, a través de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Confirmando de esta manera el papel mediador de la frustración de las necesidades psicológicas básicas entre los climas empwering-disempowering con las intenciones de continuar la práctica deportiva. Aquellos sujetos y equipos que percibían un clima donde se favorecía constantemente el castigo a los errores o un control excesivo por el entrenador, una comparación constante con los demás, con favoritismos, así como una preocupación exclusiva por los resultados; sentían más frustradas sus necesidades psicológicas básicas lo que llevaba a una disminución en sus intenciones de seguir practicando deporte en su equipo. Mientras que aquellos equipos donde se percibía un clima grupal de apoyo a la autonomía, el fomento al apoyo social dentro del grupo y la implicación en la tarea (con todo lo que ello implica); sentían menos frustradas sus necesidades psicológicas básicas lo que llevaba a un aumento de sus intenciones de continuar en el equipo.

A modo general, los resultados parecen apoyar y confirmar el modelo de climas empowering y disempowering propuesto en la literatura (Duda et al., 2018), estableciendo primordialmente asociaciones positivas entre los climas empowering con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con las intenciones de continuidad de la práctica deportiva, así como las interrelaciones positivas entre los climas disempowering con la frustración de necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez con las intenciones de abandono deportivo. Avalando además las interrelaciones negativas entre los climas empowering y la frustración de necesidades psicológicas básicas y de éstas con las intenciones de continuar practicando deporte.

Nuestro estudio muestra algunas limitaciones, una de ellas puede ser la baja fiabilidad que se obtuvo para la escala de intención de continuar, quedando en los límites de la categoría pobre, lo cual nos puede indicar el ser cautelosos al momento de interpretar nuestros resultados.

Por otro lado, probablemente resulte adecuado realizar el mismo tipo de análisis abordando a cada una de las necesidades psicológicas por separado, este análisis aunque más complejo, nos permitiría ahondar más entre las relaciones mencionadas, por ejemplo, en las relaciones no esperadas, podríamos verificar si este dato se da con todas las necesidades psicológicas o solo con alguna(s) en específico, lo cual nos llevaría a realizar conjeturas más contundentes. Así mismo, este modelo podría también incorporar a la motivación como una variable mediadora entre los climas empowering y disempowering, las necesidades psicológicas básicas y las intenciones de práctica futura, tal como lo plantea el modelo completo de Duda et al. (2018).

Es importante resaltar que los resultados de esta investigación deben ser considerados a un nivel de relación, más que a un nivel de causa-efecto. Para ello sería importante llevar a cabo futuros estudios con diferentes metodologías, por ejemplo estudios longitudinales, de carácter cuantitativo y cualitativo, o modelos experimentales, los cuales brinden una mayor explicación a los fenómenos de estudio. Así mismo, se recomienda la realización de nuevas investigaciones que incluyan muestras más extensas con una mayor heterogeneidad, incorporando atletas de diferentes estados del país, lo cual nos permitiría inferir y generalizar en mayor medida sobre los contextos sociales: entrenador-atletas adolescentes en el contexto mexicano.

Capítulo 5. Conclusiones.

Los resultados del presente trabajo destacan el rol sustancial que representa el tipo de clima que genera el entrenador sobre el bienestar de los jóvenes deportistas y su participación en el deporte. Las implicaciones prácticas que de ello se derivan sugieren, de acuerdo a nuestros hallazgos, la importancia de implementar estrategias para salvaguardar la adherencia a la práctica deportiva y actividad física por un lado, y por el otro la prevención del abandono de dichas prácticas, las cuales pueden repercutir en una afectación a determinados problemas de salud en la población, como la obesidad y el sobrepeso. En concreto, nuestro estudio sugiere que estos objetivos pueden lograrse a medida que el entrenador o maestro de educación física construya en su respectivo equipo un tipo de clima predominantemente de tipo empowering, el cual identificamos actuar como un importante factor que puede propiciar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los atletas, las cuales fomentarán que el deportista tenga más intenciones de permanecer practicando; adicionalmente, mientras más se genere este tipo de clima mayor será su actuación como protector de la presencia de un sentido de frustración de las necesidades psicológicas, aumentando así los deseos de seguir practicando deporte y disminuyendo las intenciones de abandono. Por otro lado, este trabajo también alerta sobre la necesidad de disminuir o evitar en gran medida los tipos de clima disempowering los cuales pueden favorecer la aparición de altos niveles de frustración, predisponiendo a los jóvenes atletas al disminuir sus intenciones de continuar en el equipo y aumentar sus deseos de abandonar la práctica deportiva.

Referencias

- Adie, J. W., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and illbeing of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59. doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.008
- Aguirre, G., Tristán, J. L., López-Walle, J., Tomás, I., & Zamarripa, J. (2016). Coach interpersonal styles, frustration of basic psychological needs and burnout: a longitudinal analysis in soccer players. *RETOS-Nuevas Tendencias en Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, (30), 132–137.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 7(25), 250–265. doi.org/10.5232/ricyde2011.02501
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138–148.
- Álvarez, M., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6(2), 166–179. doi.org/10.1123/jcsp.6.2.166
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., & Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53–65. doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008
- Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coachcreated empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61–70. doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.007
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123–139.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and illbeing of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619–1629. doi.org/10.1080/02640414.2012.731517
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen- Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of

interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. doi.org/10.1177/0146167211413125

- Bull, A. T., Dixon, H. S., Neiman, A., & Pratt, M. (2004). Physical inactivity. In L. A. Ezzati, M. C. Rodgers (Eds.), *Comparative quantification of health risks: Global and regional burden of disease attributable to selected major risk factors* (pp. 729-881). Geneva: World Health Organization.
- Burke, M. J. & Dunlap, W. P. (2002). Estimating Interrater Agreement with the Average Deviation Index: A User's Guide. *Organizational research methods*, 5(2), 159-172. <https://doi.org/10.1177/1094428102005002002>
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J., & Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11, 263–270.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., & Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 12(1), 143–145.
- Castillo, N. (2018). *Climas empowering y disempowering, necesidades psicológicas, motivación, e intenciones futuras de participar en el fútbol*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/16021/>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennat (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318. doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414
- Duda, J. L., & Appleton, P. R. (2016). Empowering and Disempowering Coaching Climates: Conceptualization, Measurement Considerations, and Intervention Implications. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A-M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and Exercise Psychology Research. From Theory to practice* (pp. 373-388). UK: Elsevier.
- Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., & Balaguer, I. (2018). Toward more empowering and less disempowering environments in youth sport. In C. J. Knight, C. G. Harwood, & D. Gould (Eds.), *Sport Psychology for Young Athletes* (pp. 81-93). New York, USA: Routledge.
- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2014). The motivational climate, athlete motivation, and implications for the quality of sport engagement. In J. M. Williams, & V. Krane (Eds.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (7th ed.). McGraw-Hill HigherEducation.
- Dunlap, W. P., Burke, M. J. & Smith-Crowe, K. (2003). Accurate Tests of Statistical Significance for r WG and Average Deviation Interrater Agreement Indexes. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 356-362

- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *10*, 1-21.
- Fenton, S., Duda, J. L., Appleton, P. R., & Barrett, T. G. (2016). Empowering youth sport environments: Implications for daily moderate-to-vigorous physical activity and adiposity. *Journal of Sport and Health Science*, *6*(4), 423–433. doi.org/10.1016/j.jshs.2016.03.006
- Fenton, S., Duda, J. L., Quested, E., & Barrett, T. (2014). Coach autonomy support predicts autonomous motivation and daily moderate-to-vigorous physical activity and sedentary time in youth sport participants. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*(5), 453–463. doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.005
- García, J. R. & Caracuel, J. C. (2007). La motivación hacia la práctica deportiva en adolescentes mexicanos: inicio mantenimiento y abandono. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, *28*(1), 41-60.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Moreno-Murcia, D. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*, 677-684.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *25*, 266-276. doi:10.5232/ricyde2011.02502
- Garza-Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández-Mendo, A., & López-Walle, J. M. (2017). Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, *9*(1) 13-20.
- George, D., & Mallery, P. (2001). Reliability analysis. En *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (3rd ed., pp. 207–218). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, *12*(1), 67-79.
- Gimeno, F., & Ezquerro, M. (2006). Intervención psicológica en un caso de evitación interoceptiva en el deporte. *Revista de psicopatología y psicología clínica* *11*(2), 99-106.
- González, L., Tomás, I., Castillo, I., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2016). A test of basic psychological needs theory in young soccer players: time-lagged design at the individual and team levels. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *27*(11), 1511–1522. doi.org/10.1111/sms.12778
- González, S., García, L. M., Contreras, O. R., & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *15*, 14-20.
- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2016). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A

- diary study. *Personality and Individual Differences*, 115, 137– 143. doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.033
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.
- Jacob, F. (1973). *The logic of life: A history of heredity*. New York: Pantheon
- James, L.R., Demaree, R.G., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69, 85-98.
- Krommidas, C., Galanis, E., Papaioannou, A., Tzioumakis, G., Keramidas, P., & Digelidis, N. (2016). The Relationship of Empowering and Disempowering Coaching Climate with Enjoyment and Quality of Life Variables in Greek Youth Soccer. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 14(2), 19–35.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational research methods*, 11(4), 815-852. https://doi.org/10.1177/1094428106296642
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). *LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Archidona, Málaga.: Ediciones Aljibe.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209–222.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristan, J. (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283–1292. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39414
- López-Walle, J., Tristán, J., Cantú-Berrueto, A., Zamarripa, J., & Cocca, A. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de la Frustración de las Necesidades Básicas en el Deporte. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 2038-2041. Márquez, S., Rodríguez, J., y De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 1, 12-24.
- Márquez, S., Rodríguez, J., & De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- Mars, L., Castillo, I., López-Walle, J., & Balaguer, I. (2017). Estilo controlador del entrenador, frustración de las necesidades y malestar en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 119–124. doi.org/10.1123/jsep.11.3.318
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric Properties Of The Intrinsic Motivation Inventory In A Competitive Sport Setting - A Confirmatory Factor-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48–58.
- Murillo, M., Sevil, J., Abós, Á., Samper, J., Abarca-Sos, A., & García-González, L. (2018). Análisis del compromiso deportivo de jóvenes waterpolistas: Un estudio basado en la Teoría de la AutoDeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 111-119.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis

of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OPS (2019). Indicadores básicos 2019: Tendencias de la salud en las Américas. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/51543>
- Peñaloza, R., Andrade, P., Jaenes, J. C., & Méndez, M. P. (2013). Compromiso deportivo en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2), 317-330.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 13-54). New York: Routledge.
- Preacher, K. J., & Selig, J. P. (2012), "Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects", *Communication Methods and Measures*, Vol. 6 No. 2, pp. 77-98. <https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679848>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 159–167. doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.09.003
- Quested, E., Duda, J. L., Ntoumanis, N., & Maxwell, J. P. (2013). Daily fluctuations in the affective states of dancers: A Cross-Situational Test of Basic Needs Theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 586–595. doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.006
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269–286. doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Richer, S., & Vallerand, R. (1998). Construction et validation de l'Echelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Selig, J. P., & Preacher, K. J. (2008), "Monte Carlo method for assessing mediation: an interactive tool for creating confidence intervals for indirect effects (Computer software)", available at: <http://quantpsy.org/>
- Tristán, J., López-Walle, J., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., y Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 68–77. doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.002
- Tutte, V. V. y Garcés de los Fayos, E. J. (2010). Burnout en Iberoamérica: líneas de investigación. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(1), 47-55.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. United States of America: Human Kinetics.

Anexos.

ANEXO 1. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS ATLETAS.

EDMCQ-C

La siguiente lista describe lo que los entrenadores hacen o dicen a los jugadores de tu equipo. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hace o dice tu entrenador principal. ¿Cómo crees que han estado las cosas en tu equipo la mayor parte del tiempo en las últimas 3 o 4 semanas?

DURANTE LAS ÚLTIMAS 3-4 SEMANAS, EN ESTE EQUIPO...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Mi entrenador anima a los jugadores a intentar nuevas habilidades.	1	2	3	4	5
2. Mi entrenadores menos amable con los jugadores si no hacen el esfuerzo por ver las cosas como él.	1	2	3	4	5
3. Mi entrenador ofrece distintas opciones y posibilidades a los jugadores.	1	2	3	4	5
4. Mi entrenador intenta asegurarse que los jugadores se sientan bien cuando dan su máximo.	1	2	3	4	5
5. Mi entrenador cambia a los jugadores cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
6. Mi entrenador piensa que es importante que los jugadores jueguen fútbol porque realmente quieren hacerlo.	1	2	3	4	5
7. Mi entrenador apoya menos a los jugadores cuando no entrenan o no juegan bien.	1	2	3	4	5
8. Siempre contamos con el apoyo de nuestro entrenador, pase lo que pase.	1	2	3	4	5
9. Mi entrenador presta más atención a los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
10. Mi entrenador grita a los jugadores cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
11. Mi entrenador se asegura que los jugadores se sientan exitosos cuando mejoran.	1	2	3	4	5
12. Mi entrenador presta menos atención a los jugadores cuando hacen algo que no le agrada.	1	2	3	4	5
13. Mi entrenador valora/reconoce a los jugadores que se esfuerzan o dan lo máxima.	1	2	3	4	5
14. Mi entrenador aprecia realmente a los jugadores como personas, y no como futbolistas.	1	2	3	4	5
15. Mi entrenador nos deja hacer lo que nos gusta al final de la sesión <u>sólo</u> cuando hemos trabajado bien durante el entrenamiento.	1	2	3	4	5
16. Mi entrenador responde completa y cuidadosamente a nuestras preguntas.	1	2	3	4	5
17. Mi entrenador no le hace caso a los jugadores cuando ellos lo decepcionan o fallan.	1	2	3	4	5

18. Mi entrenador se asegura que la aportación de cada jugador contribuya de manera importante.	1	2	3	4	5
19. Mi entrenador tiene sus jugadores preferidos.	1	2	3	4	5
20. Mi entrenador sólo da premios a los jugadores que juegan bien.	1	2	3	4	5
21. Mi entrenador sólo felicita a los jugadores que mejor lo hacen durante el partido.	1	2	3	4	5
22. Cuando mi entrenador pide a los jugadores que hagan algo, se esfuerza por explicaries el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
23. Mi entrenador se asegura que cada uno de nosotros tengamos un rol importante en el equipo.	1	2	3	4	5
24. Mi entrenador les grita a los jugadores delante de otros para que hagan ciertas las cosas.	1	2	3	4	5
25. Mi entrenador piensa que sólo los mejores jugadores deberían jugar en el partido.	1	2	3	4	5
26. Mi entrenador amenaza con castigar a los jugadores para mantenerlos controlados durante el entrenamiento.	1	2	3	4	5
27. Mi entrenador escucha abiertamente y sin juzgar los sentimientos de los jugadores.	1	2	3	4	5
28. Mi entrenador nos hace saber que todos los jugadores son parte del éxito del equipo.	1	2	3	4	5
29. Mi entrenador utiliza principalmente premios/halagos para que los jugadores realicen todas las actividades durante el entrenamiento.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
30. Mi entrenador anima/motiva a los jugadores para que se ayuden unos a otros a aprender.	1	2	3	4	5
31. Mi entrenador trata de meterse en aspectos que viven fuera del fútbol.	1	2	3	4	5
32. Mi entrenador piensa que es importante para los jugadores que practican fútbol que ellos (los jugadores) lo hagan porque disfrutan hacerlo.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
33. Mi entrenador favorece a unos jugadores más que a otros.	1	2	3	4	5
34. Mi entrenador anima/motiva a los jugadores realmente a trabajar juntos como equipo.	1	2	3	4	5

IMI

Por favor indica el nivel personal de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

DURANTE LAS ÚLTIMAS 3-4 SEMANAS...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	NI de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
2. Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3. Soy bastante hábil en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
4. Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo hacer, actuar o ejecutar muy bien mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7

NRS

Por favor, indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

CUANDO PARTICIPO EN MI DEPORTE, ME SIENTO...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Apoyado.	1	2	3	4	5
2. Comprendido.	1	2	3	4	5
3. Escuchado.	1	2	3	4	5
4. Valorado.	1	2	3	4	5
6. Seguro.	1	2	3	4	5

NAS

Indica el nivel de sentimiento de acuerdo a las afirmaciones. ¿En general, cómo te sientes cuando participas en tu deporte?

EN MI DEPORTE...	Nada verdadero		Algo verdadero			Muy verdadero	
1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo(a)	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades/ habilidades que quiero practicar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6	7
7. Siento que mi opinión es tomada en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo el entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
8. Siento que soy la causa de mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones cuando hago mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.	1	2	3	4	5	6	7

FNPB

Por favor, indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

EN MI DEPORTE...	Fuertemente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Mediamente de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Fuertemente de acuerdo
1. Siento que se me impide tomar decisiones respecto a mi forma de entrenar en mi deporte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2. Hay situaciones en mi deporte que me hacen sentir ineficaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. En mi deporte me siento presionado para comportarme de una forma determinada.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4. En mi deporte me siento rechazado por los que me rodean.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. Me siento obligado a cumplir las decisiones de mi entrenamiento que se toman para mí en mi deporte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Me siento incompetente como deportista porque no me dan oportunidades para desarrollar mi potencial.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Me siento presionado para aceptar las reglas de entrenamiento que me dan en mi deporte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8. En mi deporte siento que los demás no me tienen en cuenta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9. En mi deporte hay situaciones que me hacen sentir incapaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10. Siento que hay personas de mi equipo a las que no les gusto.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11. En ocasiones me dicen cosas que me hacen sentir incompetente en mi deporte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12. Tengo la sensación de que otras personas de mi equipo me envidian cuando tengo éxito.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

ANEXO 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Evaluación de Desempeño de la Práctica

Datos del alumno:

Matrícula:	1940912
Nombre del Alumno:	Jose de Jesus Ramirez Meia
Programa educativo:	Maestría en Psicología del Deporte
Orientación:	

Datos de la Empresa:

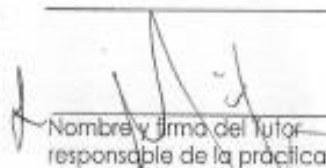
Empresa/Institución:	Complejo Estatal para el Fomento Deportivo (CODE)
Departamento/Área:	Psicología Deportiva.

Evaluación

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Asistencia	✓			
Conducta	✓			
Puntualidad	✓			
Iniciativa	✓			
Colaboración	✓			
Comunicación	✓			
Habilidad	✓			
Resultados	✓			
Conocimiento profesional de su carrera	✓			

Observaciones:

Excelente desempeño y dedicación


Nombre y firma del tutor responsable de la práctica

 **CODE**
LCFyD. Moisés E. Torres Frías
Tutor de Servicio Social y Prácticas Profesionales
Puesto del Tutor responsable de la práctica



Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria, C.R. 66456
San Nicolás de los Geros, Nuevo León, México
Tel: (81) 13 40 44 80 13 40 44 51
tod@uanl.mx | www.tod.uanl.mx

ANEXO 3. RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO.

JOSÉ DE JESÚS RAMÍREZ MEJÍA

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

Tesina: CLIMAS EMPOWERING Y DISEMPOWERING, NECESIDADES PSICOLÓGICAS E INTENCIÓN DE PRÁCTICA DEPORTIVA FUTURA EN JÓVENES DEPORTISTAS MEXICANOS

Campo temático: Psicología del Deporte.

Lugar y fecha de nacimiento: 26 de Mayo de 1993. Yahualica, Jalisco.

Lugar de residencia: Guadalajara, Jalisco.

Procedencia académica: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Experiencia propedéutica y/o profesional:

- Prácticas profesionales de licenciatura como psicólogo en la Alberca Olímpica del Centro Deportivo Universitario (CDU) de la Universidad de Guadalajara (UdeGG).
- Servicio social de licenciatura en la Coordinación General de Servicios a Universitarios (CGSU) de la Universidad de Guadalajara, en el programa de "alto rendimiento".

- Profesor adjunto de asignatura ordinaria a nivel de licenciatura en la Facultad de Organización Deportiva de la UANL.
- Prácticas profesionales de maestría como psicólogo deportivo en la Dirección General de Deportes (DD) de la UANL.
- Prácticas profesionales de maestría en el Consejo Estatal para el Fomento Deportivo (CODE Jalisco).

Email: jramirezmejia51@gmail.com